

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ADMINISTRATION DES AFFAIRES

PAR
HORIA EL HALLAM

L'APPRENTISSAGE DE L'ENTREPRENEUR NOVICE DANS UNE RELATION DE
MENTORAT

JANVIER 2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

SOMMAIRE

L'apprentissage de l'entrepreneur novice est souvent retenu comme une variable pouvant expliquer son succès. Par conséquent, la communauté des chercheurs attire l'attention des gouvernements et des structures d'accompagnement au service de l'entrepreneur pour offrir un soutien davantage axé sur le développement de son apprentissage. C'est dans cette optique que le mentorat est de plus en plus proposé aux entrepreneurs novices. Ainsi, l'objectif de cette recherche est de relever les facteurs qui contribuent au développement de l'apprentissage de l'entrepreneur novice dans le cadre d'une relation mentorale.

Pour réaliser cet objectif, nous avons eu recours aux données collectées par St-Jean (2009) auprès d'entrepreneurs novices participant au programme de mentorat d'affaires (Réseau M) de la Fondation de l'entrepreneurship. L'enquête par questionnaire en ligne a permis de constituer un échantillon de 314 mentorés. Des analyses de régression hiérarchique ont été effectuées dans le but de vérifier l'effet des caractéristiques du mentoré (dévoilement de soi, orientation dans un but d'apprentissage), des caractéristiques du mentor (carrière professionnel, secteur industriel) des caractéristiques de la relation (confiance et similitude perçue) et des fonctions du mentor (les fonctions de carrière, les fonctions psychologiques, la fonction modèle) sur l'apprentissage du mentoré.

Nos résultats démontrent que le sentiment de confiance qu'exprime le mentoré à l'égard de son mentor, ainsi que le niveau de similitude qu'il partage avec lui favorisent l'apprentissage qu'il tire de la relation. Il ressort aussi de notre étude que le déploiement des fonctions de carrière et des fonctions psychologiques maximise également le niveau d'apprentissage du mentoré.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
REMERCIEMENTS	x
 INTRODUCTION	 11
 CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE.....	 14
1.1 IMPORTANCE ET DIFFICULTÉS DES PME	14
1.2 LE SOUTIEN DISPONIBLE À L'ENTREPRENEUR NOVICE.....	17
1.2.1 Soutien privé	18
1.2.2 Soutien public	18
1.3 L'APPRENTISSAGE ENTREPRENEURIAL	22
1.3.1 Apprentissage formel / informel	22
1.3.2 Apprentissage expérientiel	23
1.3.3 La théorie de l'apprentissage social	25
1.4 LE MENTORAT POUR ENTREPRENEUR : UN SOUTIEN AUX APPRENTISSAGES.....	26
1.4.1 Les apprentissages cognitifs.....	27
1.4.2 Les apprentissages affectifs	27
1.4.3 Les retombées au niveau de l'entreprise	28
 CHAPITRE 2 - LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	 30
2.1 LE MENTORAT : FORME D'ACCOMPAGNEMENT ADAPTÉE À L'ENTREPRENEUR NOVICE.....	30
2.1.1 Le mentorat : un concept vieux comme le monde	30
2.1.2 Le mentorat et ses différents contextes	31
2.1.3 Les formes du mentorat.....	32
2.1.4 Les accompagnements concurrents du mentorat	33
2.1.4.1 <i>Au niveau de la quête de sens et de la technique</i>	34
2.1.4.2 <i>Au niveau de l'orientation vers l'action et la réflexion</i>	35
2.1.5 Quelques différences fondamentales entre le mentorat organisationnel	37
et le mentorat d'entrepreneur	37
2.2 PRÉSENTATION DU MODÈLE DE WANBERG ET AL. (2003).	38

2.3	LES FONCTIONS DU MENTOR.....	41
2.3.1	Les fonctions du mentor en contexte organisationnel.....	41
2.3.2	Les fonctions du mentor de l'entrepreneur	43
2.4	LES CARACTÉRISTIQUES DU MENTORAT.....	47
2.4.1	Les caractéristiques de la relation mentorale	47
2.4.1.1	<i>La nature de la relation mentorale</i>	47
2.4.1.2	<i>La similitude perçue</i>	49
2.4.1.3	<i>La similitude démographique</i>	51
2.4.1.4	<i>La confiance</i>	56
2.4.1.5	<i>La durée de la relation et la fréquence des rencontres</i>	57
2.4.2	Les caractéristiques du mentoré	59
2.4.2.1	<i>Le dévoilement de soi</i>	60
2.4.2.2	<i>L'orientation dans un but d'apprentissage</i>	62
2.4.3	Les caractéristiques du mentor.....	65
2.4.3.1	<i>Nombre d'années d'expérience du mentor</i>	66
2.4.3.2	<i>L'expérience du mentor en affaires</i>	66
2.4.3.3	<i>L'expérience du mentor dans le domaine d'activité de l'entrepreneur</i>	67
2.5	LE CADRE CONCEPTUEL	69
2.5.1	Le modèle de recherche	69
2.5.2	Les variables retenues	70
2.5.2.1	<i>Les variables indépendantes</i>	70
2.5.2.2	<i>Les variables de contrôle</i>	71
2.5.2.3	<i>La variable dépendante</i>	72
2.5.3	L'objectif de recherche	72
2.5.4	Les hypothèses de recherche.....	72
CHAPITRE 3 – LA MÉTHODOLOGIE		74
3.1	LA STRATÉGIE DE RECHERCHE.....	74
3.2	LE PROGRAMME ÉTUDIÉ.....	75
3.3	LA POPULATION ÉTUDIÉE	76
3.4	LA COLLECTE DE DONNÉES	76
3.5	L'ÉCHANTILLONNAGE.....	78
3.6	DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	78

3.7	INSTRUMENT DE MESURE	83
3.7.1	Les variables indépendantes.....	83
3.7.1.1	<i>Le dévoilement de soi</i>	83
3.7.1.2	<i>L'orientation dans un but d'apprentissage</i>	84
3.7.1.3	<i>La carrière professionnelle et le secteur industriel du mentor</i>	84
3.7.1.4	<i>La confiance</i>	85
3.7.1.5	<i>La similitude perçue</i>	85
3.7.1.6	<i>Les fonctions du mentor</i>	86
3.7.2	La variable dépendante	87
3.7.3	Les variables de contrôle.....	88
3.8	LA MÉTHODE D'ANALYSE.....	88
	CHAPITRE 4 – LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	91
4.1	L'ANALYSE CORRÉLATIONNELLE	91
4.2	ANALYSE DE LA RÉGRESSION MULTIPLE HIÉRARCHIQUE	95
	CHAPITRE 5 – LA DISCUSSION	101
5.1	RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	101
5.2	LES LIMITES DE LA RECHERCHE	111
5.3	LES AVENUES DE RECHERCHE FUTURES	113
	CONCLUSION	115
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	117
	ANNEXE A-LE QUESTIONNAIRE INTERNET	132

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Le jumelage des participants de la relation.....	79
Tableau 2 - Le profil professionnel des mentors.....	80
Tableau 3 – Le profil des mentorés.....	81
Tableau 4 - Les caractéristiques des entreprises de l'échantillon	82
Tableau 5 – Les fonctions du mentor.....	87
Tableau 7 – Moyennes, écart-type et corrélations des variables.....	94
Tableau 8 – Régression hiérarchique de l'apprentissage de l'entrepreneur	96

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1</i> – Le modèle expérientiel de Kolb (1984).....	23
<i>Figure 2</i> - La nébuleuse des pratiques d’accompagnement adapté de Paul (2004)	34
<i>Figure 3</i> - Le modèle intégrateur du processus de mentorat formel de Wanberg et al. (2003)	39
<i>Figure 4</i> – Le modèle de recherche spécifique au mentorat d’entrepreneur.....	70

Dieu est la lumière des cieux et de la terre. Sa lumière est semblable à une niche où se trouve une lampe. La lampe est dans un (récipient de cristal) et celui-ci ressemble à un astre de grand éclat; son combustible vient d'un arbre béni : un olivier ni oriental ni occidental dont l'huile semble éclairer sans même que le feu la touche. Lumière sur lumière. Dieu guide vers Sa lumière qui Il veut. Dieu propose aux hommes des paraboles et Dieu est Omniscient.

Sourate 24, verset 35

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements à mon directeur de recherche, Étienne St-Jean, pour son encadrement exemplaire et son professionnalisme hors pair. Ses conseils avisés et ses critiques toujours constructives ont contribué grandement à la réalisation de ce mémoire. Sa grande disponibilité, son écoute et son soutien moral m'ont beaucoup aidé dans les moments difficiles. Parallèlement, travailler à ses côtés en tant qu'assistante de recherche m'a permis de relever de nombreux défis. Je le remercie donc pour toute la confiance qu'il m'a accordée et pour son humanisme. Encore une fois un TRÈS GROS MERCI!

Ma plus grande et éternelle gratitude va à ma mère Halima qui m'a appris à persévérer et à garder la tête haute quoiqu'il arrive. Un grand merci à ma sœur Dalila et à mes frères Jamal, Majid et Mohamad pour leurs encouragements durant ce long séjour au Québec.

J'exprime également ma profonde reconnaissance à Ben-Youssef pour son soutien inconditionnel. Que Dieu t'arrose de ses grâces! Un grand merci à Jean-Pierre, qui me dit souvent qu'une étoile se doit de briller pour mieux guider.

Aussi, je ne peux passer sous silence le soutien de Landrine, Sandratra, Ninta, Ibrahim, Hawazine, Fatima-Zahra et Martine pour sa disponibilité et son aide précieuse durant la rédaction de ce mémoire. Merci à vous tous pour vos encouragements.

Enfin je dédie ce mémoire à mon père Moussa (Que Dieu lui accorde sa miséricorde) qui doit sûrement être fier de moi.

INTRODUCTION

Au Canada comme dans la plupart des autres pays, les petites et moyennes entreprises (PME)¹ occupent une place considérable dans le paysage économique. Force est de constater qu'elles constituent désormais un vecteur de croissance et de création d'emplois indéniable et qu'elles contribuent au dynamisme tant national que régional d'un pays (Julien, 2005). La stimulation de l'esprit d'entreprise particulièrement chez les jeunes devient d'ailleurs une priorité pour la plupart des gouvernements. Le principal défi réside toutefois dans l'augmentation du taux de survie des entreprises naissantes, particulièrement de celles comptant moins de cinq employés. Ces dernières constituent effectivement plus de 90 % des entreprises au démarrage (MDEIE, 2008), et leur affaiblissement a des conséquences néfastes au sein de l'économie.

Des études réalisées auprès des PME révèlent d'ailleurs que leur taux de survie s'élève à moins de 30 % après cinq ans (MDEIE, 2008). Ce chiffre inquiétant indique que les PME et particulièrement les entrepreneurs novices sont aux prises à des difficultés. Celles-ci sont variées et concernent principalement des problèmes d'ordre financier (manque de ressources financières), de gestion (manque de compétence en gestion et d'expérience en affaires), ainsi que des problèmes d'ordre psychologique (problèmes personnels, pression) (Bruyat, Saporta, Letowski et Rigaud, 1993; Julien, 2000; Thornhill et Amit, 2003; Van Gelder, De Vries, Frese et Goutbeek, 2007). Pour surmonter ces difficultés, ces derniers ont souvent recours à des aides externes de formes variées, allant de la famille ou des conseillers professionnels aux organismes gouvernementaux. Le but étant de soutenir l'entrepreneur nouvellement établis durant le développement de son projet entrepreneurial (en mettant l'emphase sur l'entreprise), mais aussi durant sa carrière entrepreneuriale (en mettant l'emphase sur l'individu).

¹ À partir de ce point, l'abréviation PME est utilisée.

À cet effet, la littérature montre que le soutien prodigué à l'entrepreneur novice se focalise trop souvent sur les périodes « ante » création, mais pas assez sur les périodes « post » création (Vaesken, Torterat et Fouconier, 2007). C'est dans cette optique que cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'accompagnement entrepreneurial qui demeure largement mobilisé par les chercheurs. (Cuzin et Fayolle, 2004; Sammut, 2003; St-Jean et Audet, 2010). Des auteurs notent d'ailleurs un lien entre l'accompagnement de l'entrepreneur et sa réussite (Deakins, Graham, Sullivan et Whittam, 1998; Dokou, 2001). Ces recherches suggèrent que l'apprentissage de l'entrepreneur est un élément important à considérer pour expliquer son succès. C'est pourquoi des auteurs proposent que le mentorat, étant axé sur l'apprentissage de l'entrepreneur, soit une forme d'accompagnement utile pour celui-ci dans la période suivant la création de son entreprise (St-Jean et Audet, 2008; Sullivan, 2000).

Depuis les années 1970, le mentorat en tant que forme d'accompagnement a d'ailleurs connu une popularité grandissante en contexte organisationnel. Toutefois, depuis peu, cette pratique se répand également dans le milieu entrepreneurial. L'intérêt pour l'entrepreneuriat et le développement des PME a poussé certains auteurs à s'intéresser aux retombées d'une relation de mentorat auprès de l'entrepreneur novice (Nandram, 2003; St-Jean, 2009; Sullivan, 2000; Waters, McCabe, Kiellerup et Kiellerup, 2002). Mais la jeunesse de ce champ de recherche nécessite de poursuivre des efforts d'investigation afin de mieux comprendre comment cette relation contribue au développement de l'apprentissage de l'entrepreneur. En effet, aucune étude à ma connaissance ne focalise spécifiquement sur la façon dont la relation mentorale favorise l'apprentissage de l'entrepreneur.

Dans ce contexte l'objectif de cette recherche est de déterminer les facteurs qui maximisent l'apprentissage de l'entrepreneur novice dans le cadre d'une relation de

mentorat. Pour ce faire, cette recherche s'inscrit dans une logique exploratoire utilisant des données secondaires. De plus, cette étude contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine du mentorat d'entrepreneurs puisque la documentation scientifique portant sur ce thème en est à ses premiers balbutiements.

Pour mener à bien ce travail, cette recherche est articulée en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de recherche.

Le deuxième chapitre présente la littérature existante sur le mentorat en tant que pratique d'accompagnement. Cette synthèse des écrits permet en outre d'élaborer le cadre conceptuel, ainsi que l'objectif et les hypothèses de recherche qui en découlent.

Le troisième chapitre explique la méthodologie de recherche retenue en présentant la stratégie de recherche, le programme étudié, la population visée, la méthode de collecte des données, l'échantillonnage et les caractéristiques de l'échantillon obtenu, l'opérationnalisation des variables ainsi que la méthode d'analyse adoptée pour le traitement des données.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus suivi du cinquième qui porte sur leur interprétation.

En guise de conclusion, les faits saillants de cette recherche sont soulignés suivi des limites et de quelques avenues intéressantes pour les recherches futures.

CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre formule la problématique liée à cette recherche. Il traite de l'importance des PME et des difficultés auxquelles elles font face, met en évidence le soutien disponible à l'entrepreneur novice, souligne l'importance de l'apprentissage entrepreneurial et présente le mentorat comme forme de soutien axée sur cet apprentissage.

1.1 IMPORTANCE ET DIFFICULTÉS DES PME

L'éclatement de la grande entreprise autour de 1970 change les règles du marché et laisse émerger une multitude de PME plus flexibles et capables de les rivaliser dans leur propre marché (Julien, 2005). L'importance des PME et leur dynamisme économique sont reconnus dans un grand nombre de pays industrialisés ou en développement. Au sein des pays membres de l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE), plus de 95 % des entreprises sont effectivement des PME qui génèrent plus de 55 % du produit intérieur brut (PIB) et représentent plus de 65 % de l'emploi (OCDE, 2004). À titre d'exemple, au Canada, un récent rapport indique que les PME représentent 98 % des entreprises pour 45 % du PIB et qu'elles emploient près de 60 % des travailleurs canadiens (Industrie Canada, 2010). Le degré d'activité entrepreneurial devient désormais une mesure de plus en plus utilisée pour rendre compte du dynamisme économique d'un pays.

Toutefois, les données relatives au taux de survie des PME ne peuvent être ignorées. En 2006, par exemple, 85 % des petites entreprises² qui ont fait leur apparition

² Selon la définition d'Industrie Canada les petites entreprises représentent celles comptant entre 1 et 99 employés.

sur le marché canadien ont survécu la première année, 70 % la troisième année, mais seulement la moitié d'entre elles (50 %) sont arrivées à dépasser le cap des cinq ans (Fisher et Reuber, 2010). Ces chiffres paraissent rassurants durant les deux premières années d'activité des PME, mais deviennent inquiétants après cinq ans. La situation est plus que préoccupante pour les entreprises comptant moins de cinq employés. Au Québec par exemple, où plus de 70 % des entreprises sont des microentreprises³, une étude indique que seulement 33 % d'entre elles survivent après cinq ans (MDEIE, 2008).

Des études indiquent à ce sujet que la défaillance des PME est fréquente et particulière en raison de ses caractéristiques spécifiques : ressources financières souvent limitées, forte dépendance à l'égard de l'environnement (fournisseur, client) et rôle central du propriétaire-dirigeant, etc. (Julien, 2005). Dans la mesure où la PME est le prolongement de l'entrepreneur, ce dernier joue effectivement un très grand rôle dans le succès, ou l'échec, de son entreprise. De plus, mentionnons que la création d'une nouvelle entreprise présente un grand défi, particulièrement pour l'entrepreneur novice. Par conséquent, il n'est pas surprenant de constater que ce dernier rencontre des obstacles supplémentaires découlant souvent de l'inexpérience en affaires et d'un manque de compétences en gestion (Julien, 2000; Thornhill et Amit, 2003; Van Gelder et al., 2007).

Une autre étude portant sur le financement des PME canadiennes met d'ailleurs en exergue les principales difficultés perçues par les entrepreneurs novices comparativement aux propriétaires d'entreprises plus expérimentés (St-Pierre, Beaudoin et Desmarais, 2002). Ainsi, les auteurs indiquent que la difficulté à trouver de la main d'œuvre qualifiée et l'instabilité de la demande sont les principaux facteurs communs

³ Selon la définition du Ministère du développement économique, de l'innovation et de l'exportation (MDEIE) sont considérées comme microentreprises l'ensemble des entreprises comptant moins de cinq employés.

entre ces deux groupes d'entrepreneurs. La différence se situe cependant au niveau de l'accès au financement et des compétences en gestion, difficultés perçues en majeure partie par les entrepreneurs novices.

Une étude plus récente focalisée sur les petites entreprises dresse une taxonomie des profils spécifiques d'entrée dans un processus de défaillance (Crutzen et Van Caillie, 2009). Leurs résultats mettent en avant deux profils dominants. Le premier profil regroupe des entreprises en difficulté suite à des chocs externes, provenant de l'environnement concurrentiel et des pressions exercées par un partenaire commercial dont l'entreprise est dépendante. Le second profil compte deux groupes type d'entreprises, à savoir des entreprises jeunes dont les ressources humaines et financières sont insuffisantes avec à leur tête des entrepreneurs qui manquent souvent de compétence en gestion financière, comptable et administrative, mais aussi des entreprises dont les dirigeants sont des personnes compétentes mais qui manquent d'expérience dans le secteur d'activité de leur entreprise.

L'ensemble de ces résultats corroborent des études portant sur les principaux problèmes vécus par les petites entreprises et par les entrepreneurs novices, à savoir l'incertitude financière, la difficulté à trouver du personnel qualifié, le manque de compétences en gestion (interprétation des données comptables, tenue des livres, contrôle des coûts) (Laferté, 2006) et le manque de temps pour tout faire (Lorrain et Laferté, 2006).

Mis à part les difficultés inhérentes au manque de ressources financières, humaines des PME et au manque de compétences chez les propriétaires-dirigeants, d'autres auteurs indiquent que des problèmes d'ordre psychologique peuvent également

conduire l'entrepreneur à mettre fin à son aventure entrepreneuriale. Les problèmes personnels (maladie, divorce) (Crutzen et Van Caillie, 2009), la difficulté à concilier le temps exigé par l'entreprise avec les autres activités (familiales et sociales) (Borges, Simard et Fillion, 2005), la déception personnelle du fondateur (car souvent les efforts déployés pour la survie de l'entreprise ne lui procure aucune satisfaction sur le plan professionnel et financier) (Bruyat et al., 1993), l'isolement et l'éloignement des personnes de confiance peuvent aussi être l'origine de l'échec entrepreneurial (Boyd et Gumper, 1983, cité dans Khelil, Khiari, Smida, Zouaoui et Gomez Mejia, 2010).

En somme, l'ensemble de ces difficultés amène souvent l'entrepreneur à être dépassé par les événements et le conduisent parfois à abandonner son projet en cours de route (Valéau, 2006). Le faible taux de survie des PME après cinq ans constaté au Québec et dans le reste du pays reflète d'ailleurs cette réalité. Conscient de l'enjeu que génère donc la pérennité des PME, le gouvernement et de nombreuses institutions multiplient les initiatives pour les soutenir et encadrer leur développement. Ce soutien s'adresse particulièrement aux entrepreneurs novices où le manque d'expérience, où du coup les compétences entrepreneuriales et managériales font souvent défaut.

1.2 LE SOUTIEN DISPONIBLE À L'ENTREPRENEUR NOVICE

Il n'est pas rare de constater que les sources d'aide les plus utilisées par les entrepreneurs sont d'abord les sources informelles, comme les collègues, la famille et les amis (Barrett, 2006; Borges et al., 2005). Toutefois, quand l'entrepreneur peine à trouver à l'interne ou dans son entourage proche l'expertise nécessaire pour répondre à ses besoins et assurer le bon développement de son entreprise, il se tourne vers de l'aide externe (ou source d'aide plus formelle).

1.2.1 Soutien privé

À ce sujet, une étude réalisée auprès d'un très grand nombre de PME (2547) indique que les professionnels spécialistes tels que les comptables, les banquiers et les avocats sont les plus sollicités par les entrepreneurs alors que le recours aux organismes publics n'est sollicité que par une faible proportion d'entre eux (Bennett et Robson, 1999). Le besoin en financement ainsi que les lacunes en gestion financière étant reconnues comme des difficultés auxquelles se heurtent de nombreuses PME, il n'est pas étonnant de constater qu'une grande partie de leur dirigeant se tourne vers ces professionnels (Crutzen et Van Caillie, 2009; Julien, 2005; Laferté, 2006; St-Pierre et al., 2002).

Toutefois, certains auteurs posent un regard critique sur le lien entre l'utilisation de consultants spécialistes et la survie de l'entreprise. Leurs résultats indiquent en effet qu'il n'y a aucun lien entre le recours à de tels professionnels et la survie des PME (Cooper, Gimeno-Gascon et Woo, 1994; Papadaki et Bassima, 2002). De plus, comme le mentionne Chupp (2011), le recours au soutien privé représente un coût onéreux et n'est accessible qu'aux entrepreneurs ayant des moyens financiers suffisants. Effectivement, pour de nombreuses PME en démarrage, le manque de ressources financières faisant souvent défaut, le recours au soutien privé est quasi-impossible. Par conséquent, le recours au soutien public apparaît comme une alternative pour l'entrepreneur, puisque ce type de support est gratuit ou largement subventionné (Audet et Rakotoarison, 2005).

1.2.2 Soutien public

Au Québec, un rapport indique que le gouvernement a consacré plus de 500 millions de dollars au développement de l'entrepreneuriat en 2010 et qu'il existe plus de 1000 organismes de soutien voués à l'entrepreneur (MDEIE, 2010). Toutefois, force est

de constater que les entrepreneurs sont souvent réfractaires aux services publics de soutien à l'entrepreneur. Une étude réalisée auprès d'un vaste échantillon de PME canadiennes indique en effet que seulement 11,7 % des PME a sollicité les services/programmes gouvernementaux (St-Pierre et al., 2002). Une autre recherche réalisée en contexte québécois souligne aussi que plus de la moitié des entrepreneurs interrogés n'ont jamais eu recours aux organismes de soutien gouvernementaux (Audet et Rakotoarison, 2005).

Curran et Blackburn (2000) ayant déjà fait ce constat ont recensé cinq facteurs pouvant expliquer le faible recours des dirigeants au soutien public, soit :

1. Une méconnaissance du soutien disponible;
2. Un coût trop élevé du conseil;
3. Un manque d'implication des conseillers;
4. Un manque de confiance envers les organismes de soutien;
5. Des offres de services qui ne répondent pas aux besoins des dirigeants;

En contexte québécois, le second facteur (coût élevé du conseil) ne semble pas être problématique puisque la plupart des programmes de soutien destinés aux entrepreneurs sont gratuits ou subventionnés (Audet et Rakotoarison, 2005). Quant aux quatre autres facteurs, plusieurs études en font mention et confirment que :

- Les entrepreneurs ont une méconnaissance des services de soutien disponible (Audet et Rakotoarison, 2005; Audet et St-Jean, 2007);
- Les entrepreneurs ne savent pas toujours vers qui se tourner en raison de la multitude des intervenants (Gasse et Tremblay, 2007);

- Les programmes de soutien sont jugés par les entrepreneurs comme étant trop éloignés de leur réalité et peu pertinents en contexte de PME (Bayad, Gallais, Luxembourg, Marlin et Schmitt, 2010; Couteret, St-Jean et Audet, 2006);
- Les organismes de soutien manquent de personnel ayant vécu une expérience en création d'entreprise (Borges et al., 2005);
- Les programmes manquent de flexibilité pour des entrepreneurs toujours occupés (De Faoite, Henry, Johnston et van der Sijde, 2004);
- Le soutien destiné aux entrepreneurs novices est trop concentré dans les activités de démarrage, mais pas assez suivi sur le long terme dans les phases subséquentes (Borges et al., 2005; Heidrick et Nicol, 2002);
- Le soutien offert par les organismes public ne correspond pas aux besoins des entrepreneurs (Audet et St-Jean, 2007).
- L'accompagnement entrepreneurial n'est pas suffisamment pris en compte comme processus d'apprentissage individualisé de l'entrepreneuriat (Couteret et al., 2006).

L'ensemble de ces critiques pointe donc du doigt la nécessité pour les organismes de soutien à l'entrepreneuriat publics de développer des supports qui facilitent le transfert d'expérience (Borges et al., 2005), de privilégier un accompagnement personnalisé (Barès et Janczak, 2010) avec des interventions basées sur l'écoute et l'analyse des besoins (Gasse et Tremblay, 2007). En outre, de poursuivre un développement plutôt qualitatif que quantitatif (Barès, 2004) avec des ressources immatérielles plus favorables à l'apprentissage entrepreneurial. À cet effet, des formations en entrepreneuriat leur sont aussi proposées, mais certains auteurs indiquent que les entrepreneurs novices sont peu enclins à les utiliser. Gasse et Tremblay (2007) par exemple, constatent que les formations sont peu adaptées aux besoins des PME et Lorrain et Laferté (2006) soulignent que le manque de temps est la principale raison mentionnée par les entrepreneurs novices pour recourir à des formations.

Finalement, il ressort des études précédentes que les entrepreneurs font face à des problèmes variés qui exigent des solutions davantage personnalisées. Des auteurs constatent en outre que les entrepreneurs novices privilégient un accompagnement basé sur un apprentissage pratique (Lorrain et Laferté, 2006), pertinent et adapté au contexte particulier de la PME (Sexton, Upton, Wacholtz et McDougall, 1997). Selon Gartner et al. (1999), l'apprentissage de l'entrepreneur réalisé pendant les premières années d'existence de son entreprise est effectivement l'une des variables pouvant influencer le succès de l'entreprise. D'autres auteurs font le même constat et vont même jusqu'à affirmer que l'une des explications de la performance des jeunes entreprises réside dans la faculté de réponse de l'entrepreneur face aux difficultés qu'il rencontre, mais surtout sur sa capacité et son potentiel d'apprentissage (Marion, 1999; Sammut, 1998). Sullivan (2000) indique à ce sujet que l'entrepreneur acquiert la capacité d'apprendre par l'expérience et que le processus d'apprentissage semble être le résultat d'incidents critiques dans lesquels l'entrepreneur doit prendre des décisions stratégiques et opérationnelles. Toutefois, Sullivan (2000) constate que lorsque l'entrepreneur fait face à des situations critiques (ou événements qui arrivent soudainement) et que des décisions doivent être prises immédiatement, les entrepreneurs n'ont pas souvent le temps de prendre du recul pour réfléchir avant de prendre les bonnes décisions. Deakins et Freel (1998) ajoutent également que la capacité à apprendre de l'entrepreneur est crucial pour le succès de son entreprise et qu'il doit être capable d'apprendre de ses décisions passées, de ses erreurs et de ses expériences.

Dans un tel contexte, il s'avère indispensable de documenter cette recherche sur la façon dont l'entrepreneur apprend afin de proposer un soutien axé sur un apprentissage approprié et pertinent.

1.3 L'APPRENTISSAGE ENTREPRENEURIAL

Selon Politis (2005, p. 401), : « l'apprentissage entrepreneurial est un processus continu qui facilite le développement de connaissances et de compétences nécessaires pour la création et le bon développement d'une entreprise ». Ce processus d'acquisition des connaissances et de compétences peut prendre plusieurs formes. C'est pourquoi nous avons choisi dans cette section de s'intéresser à l'apprentissage formel / informel, à l'apprentissage expérientiel et à la théorie de l'apprentissage social.

1.3.1 Apprentissage formel / informel

De nombreux auteurs distinguent l'apprentissage formel de l'apprentissage informel (Barrette, 2008; Brougère, 2007; Carr et Gannon-Leary, 2007; Depover et Marchand, 2002; Livney Debruille, 2008; Miettinen, 2003). Selon eux, l'apprentissage formel réfère aux apprentissages effectués dans des contextes institutionnels tels que les établissements d'enseignement ou organismes de formation professionnelle. L'apprentissage formel est en fait organisé et structuré à partir d'objectifs préalablement définis et permet d'accéder à une reconnaissance officielle comme les diplômes ou des certifications. L'apprentissage informel, quant à lui, n'est pas systématiquement structuré et organisé en termes d'objectifs et se déroule lors des activités quotidiennes liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il possède aussi un caractère non intentionnel, car il se produit tout au long de la vie sans que l'apprenant prenne nécessairement conscience d'avoir acquis des connaissances ou des compétences.

Miettinen (2003) affirme aussi que l'apprentissage informel ne compense pas mais complète la formation formelle issue de l'éducation. Il ajoute également que du côté entrepreneurial, l'apprentissage formel peut être difficilement envisageable pour un entrepreneur déjà en affaires et ne suffit pas pour combler ses besoins d'apprentissage et, ce pour deux raisons. La première est que les problèmes auxquels font face les

entrepreneurs exigent souvent des solutions immédiates et que le manque de temps ne les incitent pas à retourner aux études ou à suivre une formation institutionnelle pour trouver la clé à leurs problèmes. Bayad et al. (2006) sont également du même avis et constatent que les dirigeants des PME privilégient souvent la formation informelle en créant des réseaux de transfert de connaissance et d'information. La seconde raison évoquée par Miettinen (2003) est que l'apprentissage formel se base sur des applications larges où la pensée a tendance à dominer sur l'action alors que l'entrepreneur serait davantage orienté vers l'action. L'apprentissage informel est ici considéré comme une variante de l'apprentissage par action. De nombreuses études consacrées à l'apprentissage entrepreneurial constatent effectivement que les entrepreneurs sont orientés vers l'action et que l'apprentissage s'acquiert le plus souvent à travers leur expérience (Cope, 2005; Gibb, 1997; Politis, 2005; Rae, 2000; Rae et Carswell, 2001).

1.3.2 Apprentissage expérientiel

Selon Kolb (1984) l'apprentissage expérientiel repose sur deux processus : l'un basé sur l'action et l'autre sur la réflexion. La figure 1 présente ce modèle qui montre que l'apprentissage est un processus continu d'acquisition de connaissances qui se réalise à l'intérieur d'un cycle comptant quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

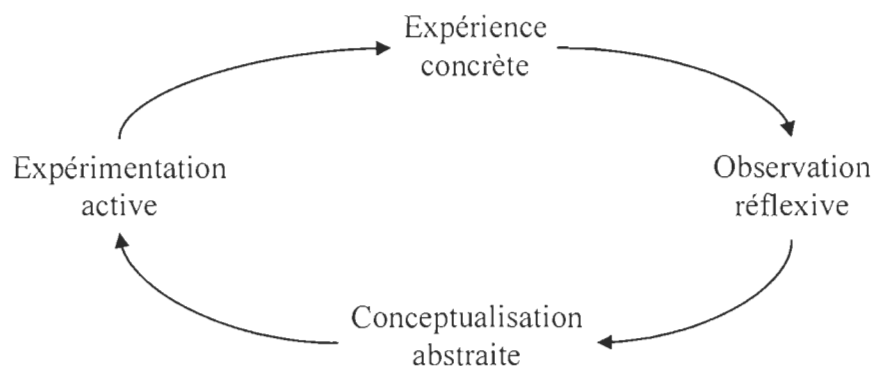


Figure 1 – Le modèle expérientiel de Kolb (1984)

L'expérience concrète est l'expérience vécue par un individu : il ne réfléchit pas dans l'action. Par la suite, l'individu réfléchit sur l'expérience vécue, tire des observations et les compare à ce qu'il a déjà appris : il s'agit de l'observation réflexive. Ensuite, il tente de comprendre et d'interpréter ce qu'il a vécu : c'est la conceptualisation abstraite. En d'autres mots l'individu fait le point sur ses forces et ses faiblesses. Finalement, il met en pratique l'ensemble de ses réflexions et observations : c'est l'expérimentation active. Selon Kolb (1984), l'individu ne développe des apprentissages qu'une fois passé par ces quatre étapes.

D'un point de vue entrepreneurial, Chupp (2011) constate que les entrepreneurs se fient beaucoup à leur expérience passée et en cours pour apprendre à surmonter leurs difficultés. Minniti et Bygrave (2001) affirment aussi que les connaissances sont effectivement acquises le plus souvent à travers l'apprentissage par l'action et l'expérience passée de l'entrepreneur. D'après eux, l'entrepreneur apprend de ses mésaventures et de ses réussites en répétant les actions qui ont donné de bons résultats et en éliminant systématiquement celles qui ont conduit à l'échec. Ils proposent effectivement un modèle d'apprentissage entrepreneurial qui repose à la fois sur la répétition et l'expérimentation des décisions passées. Ceci rejoint le modèle de Kolb (1984) quant à l'expérience concrète du processus d'apprentissage expérientiel ainsi que la conception behavioriste qui stipule que l'apprentissage ne peut que se faire qu'en accomplissant une action et en faisant l'expérience de ses conséquences (Cusin, 2009).

Des auteurs rejettent cette vision de l'entrepreneur comme étant un simple faiseur et proposent de considérer l'entrepreneur comme un penseur (Cope, 2005; MacPherson, 2009). Cope (2005) constate effectivement que c'est à travers la réflexion que l'expérience est transformée en apprentissage. Autrement dit, l'entrepreneur agit, acquiert de l'expérience, réfléchit sur ses actions passées et apprend de cette expérience.

Ceci rejoint aussi le modèle proposé par Kolb (1984) quant à l'observation réflexive. Selon Le Boterf (2004), l'apprentissage expérientiel n'est pas une activité simple et demande à une personne de mettre en œuvre un processus cognitif axé sur la réflexivité, l'extraction d'un contexte, la construction de sens afin de tirer profit de ses expériences et de mieux agir, réagir, anticiper ses actions dans de nouveaux contextes. Aussi, certains auteurs adoptent également une approche sociocognitive pour expliquer le processus d'apprentissage de l'entrepreneur (MacPherson, 2009; Miettinen, 2003).

1.3.3 La théorie de l'apprentissage social

Selon la théorie de l'apprentissage social, un individu peut apprendre en observant le comportement des personnes qu'il considère comme des modèles. S'inspirer de leurs réussites et de leurs échecs est un très bon moyen de s'ajuster soi-même et d'acquérir des compétences pour les utiliser face à de nouvelles situations. Toutefois, comme l'explique Bandura (1978, cité dans Carré, 2004) l'apprentissage social ne se résume pas à du mimétisme. Un individu ne se contente pas d'observer le comportement du modèle pour le reproduire. Bien au contraire, lors de l'apprentissage par observation, les modèles de pensée sont au cœur du processus d'apprentissage. Ainsi, l'individu observe des comportements, les intériorise en construisant par lui-même des représentations qui lui permettent de développer de nouvelles compétences et de nouveaux comportements plus élaborés que ceux qui ont été observés.

Dans un contexte entrepreneurial, des auteurs notent également que les connaissances de l'entrepreneur peuvent être acquises par observation, en apprenant des autres (MacPherson, 2009; Miettinen, 2003). En effet, le témoignage d'autres entrepreneurs peut être une source d'apprentissage utile pour les dirigeants. Toutefois comme l'indique certains auteurs, le fait que l'entrepreneur novice est souvent sans collègues réduit cette possibilité d'apprendre des autres (St-Jean, Audet et Boucher,

2007). Dans un tel contexte et compte tenu des difficultés auxquelles font face les entrepreneurs durant les premières années d'existence de leur entreprise, un accompagnement personnalisé auprès de l'entrepreneur s'avère être indispensable. Des auteurs indiquent à ce sujet que le mentorat est une forme d'accompagnement qui comble le manque de soutien adapté à l'entrepreneur (Krueger, 1998) et qui représente aussi un pilier d'apprentissage dans la mesure où le mentor accompagne l'entrepreneur à la fois dans l'action et dans la réflexion et peut lui servir de modèle.

1.4 LE MENTORAT POUR ENTREPRENEUR : UN SOUTIEN AUX APPRENTISSAGES

Certains auteurs soulignent que le mentorat est un moyen privilégié d'apprendre pour les entrepreneurs (Cope et Watts, 2000; Deakins et al., 1998; Sullivan, 2000). Selon eux, l'apprentissage entrepreneurial étant en grande partie expérientiel, le soutien du mentor peut s'avérer utile, notamment en permettant à l'entrepreneur de prendre du recul par rapport à ses expériences passées, et lui faire prendre conscience de ses besoins d'apprentissage. Fayolle (2004) note d'ailleurs qu'il vaut mieux aider l'entrepreneur à bien identifier son problème plutôt que de lui apporter une solution toute faite. Selon lui, l'accompagnement de l'entrepreneur doit être axé sur des situations d'apprentissage construites à partir de l'expérience de l'entrepreneur. Cet auteur souligne ici que le développement de la capacité d'apprentissage de l'entrepreneur est plus important que le contenu même d'une formation.

D'autres auteurs suggèrent que le mentorat augmente le taux de survie des nouvelles entreprises (Chrisman et McMullan, 2004) et que cette forme d'accompagnement est appréciée des entrepreneurs, car elle est flexible et s'adapte à chaque individu (Couteret et al., 2006). Des études réalisées auprès d'entrepreneurs

montrent effectivement que le mentorat contribue au développement de l'apprentissage de l'entrepreneur et que l'ensemble de ces apprentissages conduisent à des retombées au niveau de l'entreprise (Chrisman et McMullan, 2004; Deakins et al., 1998). De nombreux auteurs recensent d'ailleurs les principaux apprentissages réalisés par le biais d'une relation de mentorat en deux catégories : les apprentissages cognitifs et les apprentissages affectifs ainsi que les retombées perçues au niveau de l'entreprise.

1.4.1 Les apprentissages cognitifs

Au niveau cognitif, le mentor permet au mentoré d'augmenter ses connaissances dans divers domaines de la gestion (Simard et Fortin, 2008; St-Jean, 2008), en finance et en marketing (Gravells, 2006; Leitch, Hill et Henry, 2004; Simard et Fortin, 2008; St-Jean, 2008), de clarifier sa vision d'affaires (Kent, Dennis et Tanton, 2003; St-Jean, 2008) et d'identifier des opportunités d'affaires (Chrisman et McMullan, 2004; St-Jean, 2008). Ce dernier point a toujours été considéré comme un élément clé du processus entrepreneurial. Ozgen et Baron (2007) constatent effectivement que les mentors peuvent aider les entrepreneurs à être plus attentifs aux opportunités d'affaires qui s'offrent à eux et ainsi perpétuer le bon fonctionnement de leur entreprise. Politis (2005) note d'ailleurs que cette capacité à identifier des opportunités d'affaires est vitale pour la survie et la croissance de leur entreprise

1.4.2 Les apprentissages affectifs

Au niveau affectif, le mentor permet le développement de l'image de soi (St-Jean, 2008), de la confiance en soi (Cull, 2006; Gravells, 2006; Leitch et al., 2004; St-Jean, 2008) et contribue à augmenter le sentiment d'auto-efficacité (Nandram, 2003; St-Jean, 2008). De plus, certains entrepreneurs soulignent que le mentor apporte un sentiment de confort et de sécurité (St-Jean, 2008). Ce dernier aspect s'avère important

dans la mesure où les entrepreneurs vivent souvent des périodes de doute durant lesquelles ils sont parfois tentés d'abandonner leur projet d'affaires (Valéau, 2006).

1.4.3 Les retombées au niveau de l'entreprise

Au niveau de l'entreprise, des recherches montrent que l'ensemble des apprentissages réalisés par le mentoré peut avoir un impact sur la performance de l'entreprise. Parmi les entrepreneurs interrogés, certains notent une augmentation du chiffre d'affaires, de la profitabilité et de l'emploi suite à leur relation de mentorat (Deakins et al., 1998; Simard et Fortin, 2008). Toutefois, ces recherches n'ont pas pu démontrer un lien de causalité direct entre l'intervention du mentor et la performance de l'entreprise. En effet, ces retombées se font souvent ressentir après la relation de mentorat et nombreux sont les facteurs microéconomiques (décisions de l'entrepreneur, opportunités d'affaires) et macroéconomiques (tendances économiques favorables) pouvant agir entre-temps sur la performance de l'entreprise. Cependant, certains mentorés questionnés dans une étude menée par Barrett (2006) indiquent que le mentor, durant la relation, a suggéré une idée ou une recommandation qui a été bénéfique à leur activité et qui leur a apporté des résultats positifs (augmentation des ventes, investissement dans de nouvelles technologies, expansion d'une gamme de produits/services, augmentation des parts de marché).

Au final, l'ensemble de ces études recense plusieurs retombées d'une relation de mentorat qui sont variées et répondent pour la plupart aux difficultés perçues par l'entrepreneur novice. Toutefois, ce qu'il faut retenir, c'est que pour mettre à profit le soutien prodigué par le mentor, cela implique forcément un apprentissage chez le mentoré. Cet apprentissage constitue d'ailleurs en soi une retombée de la relation. Cependant, peu d'études réalisées en contexte de mentorat d'entrepreneur s'interrogent

sur la façon dont le mentorat contribue à l'apprentissage de l'entrepreneur (St-Jean, 2009). Ce constat soulève donc la question de recherche suivante :

Quels sont les facteurs permettant de maximiser l'apprentissage de l'entrepreneur dans le cadre d'une relation de mentorat?

Le chapitre suivant permettra d'en savoir un peu plus sur cette forme d'accompagnement qu'est le mentorat et mettra en évidence les principaux concepts relatifs pouvant être utilisés dans le cadre du mentorat d'entrepreneur.

CHAPITRE 2 - LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1 LE MENTORAT : FORME D'ACCOMPAGNEMENT ADAPTÉE À L'ENTREPRENEUR NOVICE

Afin de voir comment le mentorat est une forme d'accompagnement adaptée à l'entrepreneur novice, les éléments suivants sont traités successivement : l'origine de ce concept, les contextes dans lesquels il se pratique, les formes qu'il peut prendre, les pratiques d'accompagnement concurrentes et les différences fondamentales entre le mentorat organisationnel et le mentorat d'entrepreneur.

2.1.1 Le mentorat : un concept vieux comme le monde

Afin de définir le terme mentorat, il faut remonter à l'époque de l'antiquité grecque, et à l'*Odyssée* d'Homère, où Ulysse confia à son sage et fidèle ami Mentor la tâche de surveiller, de guider et d'éduquer son fils Télémaque. Mentor dispensait donc ses conseils afin d'assurer l'accession de Télémaque dans le monde adulte. Aujourd'hui encore, la relation de mentorat présente les mêmes caractéristiques qu'à cette époque, à savoir celles où un adulte expérimenté prend sous son aile un individu plus jeune dans le but de lui transmettre ses savoirs, de l'aider à cheminer vers un objectif par le biais d'une relation privilégiée. Le mentorat renverrait donc à une relation interpersonnelle de soutien, d'échange et d'apprentissage dans laquelle un individu expérimenté (le mentor) investit sa sagesse et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne moins expérimentée (le mentoré) qui a des compétences à acquérir et des objectifs à atteindre (Cuerrier, 2004).

2.1.2 Le mentorat et ses différents contextes

Dans le milieu académique, il existe des programmes de mentorat destinés aux enseignants et aux étudiants. D'une part, pour apporter un soutien professionnel et psychologique aux enseignants et d'autre part, dans le but de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants finissants dans le monde du travail. Ces étudiants sont donc jumelés à des professionnels actifs dont le rôle est de discuter de la réalité du marché du travail et de les conseiller dans leurs choix personnels et professionnels (Boulard, 2000).

Des programmes de mentorat se sont aussi développés auprès de jeunes éprouvant des difficultés familiales, sociales et personnelles, à qui on offre une aide psychologique par le biais d'une relation avec un mentor. Le mentorat permet à ces jeunes de s'appuyer sur un modèle afin de développer leur potentiel académique, personnel et social, par exemple l'Association des grands frères et des grandes sœurs du Québec.

Le mentorat est également très présent en contexte organisationnel et désigne une relation d'accompagnement entre un employé expérimenté (le mentor) qui partage son expérience avec un protégé⁴ en vue de favoriser son développement personnel et professionnel (Allen et Eby, 2004; Chao, Walz et Gardner, 1992; Cuerrier, 2004; Kram, 1985). De façon générale, le mentorat facilite l'intégration professionnelle de l'employé, favorise l'ascension hiérarchique et contribue à augmenter la satisfaction au travail (Allen, Poteet, Eby, Lentz et Lima, 2004; Wanberg, Welsh et Hezlett, 2003).

⁴ Le terme « protégé » est le terme utilisé dans la littérature portant sur le mentorat organisationnel pour désigner l'employé qui dispose d'un mentor. À partir de ce point, ce terme est utilisé pour traiter du mentorat en contexte organisationnel.

Au niveau du mentorat de l'entrepreneur, c'est également une relation de soutien et d'accompagnement qui est invoquée dans la documentation scientifique pour désigner le support qu'apporte un entrepreneur d'expérience (le mentor) à un entrepreneur novice (le mentoré)⁵ dans son développement personnel et professionnel (Bisk, 2002; Simard et Fortin, 2008; St-Jean, 2008). Au Québec, il existe une variété de programmes de mentorat destinés aux entrepreneurs dont, entre autres, le Réseau M de la Fondation de l'entrepreneurship, le regroupement des Femmes d'affaires du Québec et la Fondation canadienne des jeunes entrepreneurs (FCJE).

2.1.3 Les formes du mentorat

Au-delà de la forme traditionnelle des programmes de mentorat qui consistent en des rencontres en face à face entre le mentor et le mentoré, il en existe qui s'offrent à distance via internet, comme c'est le cas du cybermentorat. Celui-ci renvoie à une relation de mentorat reposant sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, principalement le courriel (Légaré, Trudeau et Lajoie, 2002). Cette forme de mentorat est plus connue sous le nom de « e-mentoring » et est particulièrement répandue en milieu académique et organisationnel. Cette relation de mentorat virtuel est en fait privilégiée lorsque les relations en face à face sont difficiles à maintenir compte tenu de l'éloignement géographique et des emplois du temps incompatibles des mentors et des mentorés (Légaré et al., 2002).

Dans un contexte de mentorat d'entrepreneur, Evans et Volery (2001) indiquent que ce genre de programme virtuel de mentorat est difficile à implanter, mais pertinent pour compléter une relation en face à face. Selon ces auteurs, la confiance de l'entrepreneur envers l'accompagnant est un élément clé de la relation, mais qui peut être très difficile à percevoir en ligne, d'où la nécessité des rencontres en face à face

⁵ Dans cette recherche, le terme « mentoré » est utilisé en référence au mentorat d'entrepreneur.

entre les participants. Cuerrier (2003) ajoute aussi que l'usage exclusif d'internet est moins efficace quand l'objectif visé d'une relation de mentorat implique un haut degré de complexité dans les apprentissages, les défis à relever et la qualité des échanges. Selon elle, internet ne peut être l'unique mode de transmission de certaines compétences, comme « le savoir-être », compétence qui peut souvent faire défaut chez des entrepreneurs novices.

2.1.4 Les accompagnements concurrents du mentorat

Par ailleurs, il est important d'indiquer qu'en plus du mentorat, d'autres formes d'accompagnement de l'individu ont vu le jour au cours des dix dernières années. Paul (2004) en dénombre neuf : le mentorat, le coaching, le tutorat, le counselling, le conseil, le compagnonnage, le parrainage, la médiation éducative et la médiation sociale. Selon elle, cette pluralité des formes d'accompagnement constitue une nébuleuse, dans le sens où les frontières entre les différentes pratiques peuvent être floues, compte tenu des similitudes qu'elles peuvent partager. Toutefois, des différences existent, et une fois constatées, les frontières entre les formes d'accompagnement tendent à se préciser.

La figure 2 illustre selon Paul (2004) la place qu'occupe les différentes formes d'accompagnement de l'individu selon quatre orientations : le sens, la technique, l'action et la réflexion. Aussi, le mentorat se distingue du coaching, du tutorat et du compagnonnage en étant orienté vers la quête de sens plutôt que l'acquisition de technique. Le mentorat est aussi moins orienté vers l'action que le parrainage, mais pas du tout axé vers la réflexion comme le counselling, le conseil, la médiation éducative et la médiation sociale.

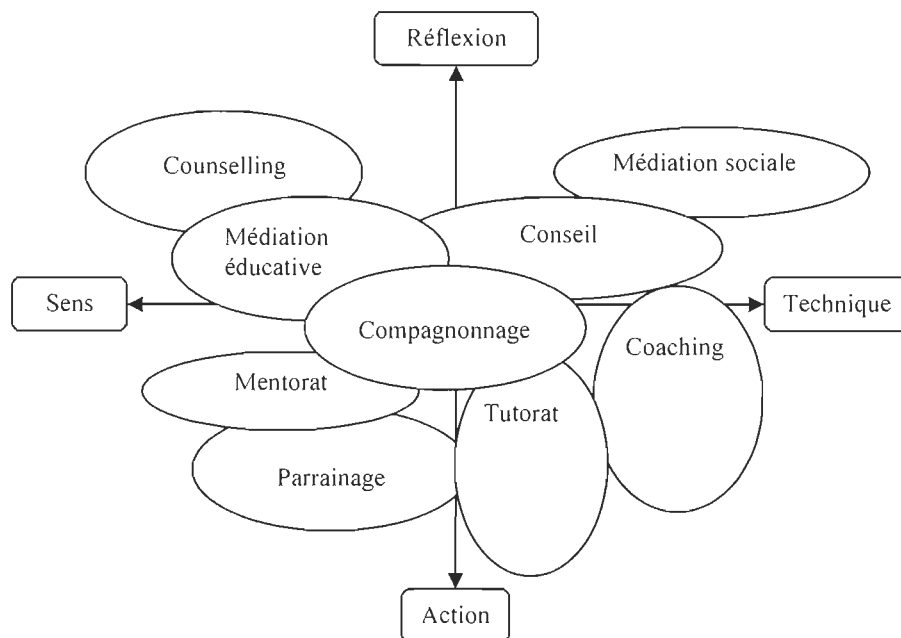


Figure 2 - La nébuleuse des pratiques d'accompagnement adapté de Paul (2004)

Le mentorat est ici envisagé comme une forme d'accompagnement de l'individu tel que pratiqué de façon générale dans le milieu professionnel. Toutefois, selon le contexte envisagé, les formes d'accompagnement peuvent prendre une toute autre orientation. Il est donc intéressant de circonscrire ici la place qu'occupe le mentorat d'entrepreneur. À cette fin, des comparaisons entre les principales formes d'accompagnement de l'entrepreneur sont faites, à savoir le mentorat d'entrepreneur par rapport au coaching, au tutorat, au parrainage et au counselling.

2.1.4.1 Au niveau de la quête de sens et de la technique

Au niveau de la quête de sens par exemple, des auteurs constatent effectivement que le mentorat d'entrepreneur est une pratique d'accompagnement qui favorise avant tout le développement de savoir être (St-Jean, 2008). Audet et al. (2004) différencient d'ailleurs le mentorat d'entrepreneur du coaching entrepreneurial en affirmant que le

premier est centré sur la personne alors que le second est d'abord axé sur le savoir-faire de l'individu. Toutefois, l'acquisition de savoirs - faire ou de technique n'est pas forcément exclu de la relation de mentorat. À titre d'exemple, des auteurs ont constaté que lorsque l'entrepreneur novice est jumelé à un entrepreneur possédant une expertise dans son domaine d'activité, le mentorat peut s'apparenter à du coaching ou du tutorat (Waters et al., 2002). En effet, le mentor peut, dans ce cas, apporter un soutien axé sur l'acquisition de compétences techniques et spécifiques. C'est pourquoi, Paul (2004) constate que des similitudes (dans les pratiques) entre les formes d'accompagnement conduisent souvent les individus à les nommer de façon synonyme.

Toutefois, la majorité des programmes dédiés au mentorat d'entrepreneur évitent de jumeler des mentors spécialistes du domaine d'activité de l'entrepreneur, de peur que la relation de mentorat vire uniquement vers une relation de coaching. En effet, l'acquisition de compétences spécifiques ne suffit pas à elle seule à soutenir l'entrepreneur. Le développement personnel doit aussi être privilégié dans l'accompagnement, étant donné les fortes pressions que subit l'entrepreneur novice, surtout durant les premières années d'existence de son entreprise.

2.1.4.2 Au niveau de l'orientation vers l'action et la réflexion

L'action est ici envisagée sous l'angle de la « socialisation ». Le mentorat d'entrepreneur trouve effectivement sa place dans cette zone puisque le mentor tout comme le parrain peut engager des actions dans le but d'introduire l'entrepreneur dans un réseau social d'affaires (Wikholm, Henningson et Hultman, 2005).

Enfin, la zone orientée vers la réflexion fait référence aux activités qui vont aider l'accompagné à réfléchir à ses actions. D'après Paul (2004), le mentorat n'y

trouve pas sa place. Cependant, dans un contexte d'entrepreneur, des auteurs mettent pourtant en évidence le rôle du mentor dans le développement de l'apprentissage réflexif du mentoré (Cope et Watts, 2000). En effet, selon ces auteurs, le mentor peut aider l'entrepreneur à réfléchir de ses actions passées en lui faisant prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage. La relation de mentorat favorise l'entrepreneur à être actif aussi sur le plan cognitif et à développer par lui-même des apprentissages.

Ceci laisse entrevoir le mentorat comme une forme d'accompagnement adapté à l'entrepreneur novice dans la mesure où le mentor agit sur les différentes facettes d'une relation d'accompagnement, à savoir le sens, la technique, l'action et la réflexion. De plus, des auteurs laissent penser que jumeler un entrepreneur novice à un entrepreneur expérimenté est particulièrement pertinent dans la mesure où ces deux protagonistes partagent des réalités communes (Couteret et al., 2006). Celles-ci sont relatives à ce que peut vivre l'entrepreneur en tant qu'individu et à la spécificité de la PME. Dans cette optique, à l'instar du coach, du tuteur, du parrain, du conseiller ou du consultant, souvent appelés pour répondre à des besoins spécifiques, (Picard et Thevenard-Puthod, 2010) le mentor fait preuve de flexibilité et intervient sur plusieurs plans en fonction des besoins de l'entrepreneur.

À la lumière de ce qui précède, il convient désormais de documenter cette recherche sur les modalités de fonctionnement de la relation mentorale auprès de l'entrepreneur. Toutefois, comme l'indique certains auteurs, les recherches portant sur le mentorat d'entrepreneur ont connu très peu d'investigations empiriques (St-Jean, 2009; Waters et al., 2002). En effet, le mentorat comme pratique d'accompagnement ne s'est développé dans le milieu entrepreneurial que depuis quelques années comparativement au mentorat organisationnel (Simard et Fortin, 2008) qui lui se pratique de façon formelle depuis les années 1970 (Bernatchez, Cartier, Bélisle et Bélanger, 2010), et fait

état d'une documentation scientifique très vaste et riche. Qui plus est, certains auteurs constatent que le mentorat d'entrepreneur partage des réalités conceptuelles avec le mentorat tel qu'il se pratique dans la grande organisation (Simard et Fortin, 2008; St-Jean, 2009; Waters et al., 2002). Cela les a poussés à considérer certains concepts développés en contexte organisationnel dans le cadre de leurs recherches sur le mentorat d'entrepreneur. Toutefois, ces auteurs soulignent que certains d'entre eux ne peuvent s'appliquer dans le cas d'une recherche sur le mentorat d'entrepreneur parce que le contexte est différent. En effet, des différences fondamentales existent et se doivent d'être soulevées avant d'aborder les concepts retenus dans le cadre de cette recherche.

2.1.5 Quelques différences fondamentales entre le mentorat organisationnel et le mentorat d'entrepreneur

C'est le cas par exemple de la position hiérarchique supérieure du mentor à l'égard du protégé en milieu organisationnel. En contexte de mentorat de l'entrepreneur, le mentoré est déjà au plus haut niveau de la hiérarchie. Cela a l'avantage d'éviter les effets pervers de l'abus de pouvoir, parfois constatés en milieu organisationnel (Eby, Butts, Lockwood et Simon, 2004).

Des différences concernent également les retombées positives du mentorat perçues par le protégé, comme les promotions ou l'ascension hiérarchique au sein de l'entreprise (Allen et al., 2004). Ces dernières ne sont évidemment pas envisageables au niveau de l'entrepreneur puisqu'en général, il fixe lui-même son salaire, dans les limites de ce que la profitabilité de son entreprise lui permet, et il est déjà à la tête de l'entreprise.

Enfin, une dernière différence a trait aux rôles que le mentor peut être amené à jouer lors de la relation. Dans la documentation scientifique, ces rôles sont souvent

appelés « les fonctions du mentor » (Kram, 1980; Scandura, 1992; St-Jean, 2011; Walters, Eddleston et Simione, 2010). Certaines d'entre elles peuvent être déployées par le mentor en contexte organisationnel alors que d'autres restent inenvisageables en contexte de mentorat de l'entrepreneur. La fonction protection par exemple, qui consiste à défendre son protégé en cas d'éventuel conflit avec la direction, ne s'applique pas du côté du mentoré, puisque ce dernier est déjà à la tête de son entreprise. La fonction visibilité, qui permet au protégé de se faire connaître dans l'organisation, ne s'applique pas non plus du côté du mentoré puisque ce dernier est déjà connu au sein de sa propre entreprise. Toutefois, la fonction visibilité peut être envisagée suite à l'introduction de l'entrepreneur dans le réseau de social du mentor.

Il existe donc des différences fondamentales entre le mentorat d'entrepreneurs et le mentorat tel que pratiqué dans la grande organisation. C'est pourquoi, St-Jean (2009) souligne que les modèles développés en contexte de mentorat organisationnel font état de certaines limites importantes à considérer. Quoiqu'il en soit, certains concepts développés en milieu organisationnel sont néanmoins retenus pour investiguer du côté du mentorat d'entrepreneur.

2.2 PRÉSENTATION DU MODÈLE DE WANBERG ET AL. (2003).

Malgré les différences mentionnées précédemment, des études portant sur le mentorat de l'entrepreneur s'inspirent des concepts développés en contexte organisationnel (Simard et Fortin, 2008; St-Jean, 2009; Waters et al., 2002). Dans le cadre de cette recherche, le modèle conceptuel du mentorat formel de Wanberg et al. (2003) réalisé en milieu organisationnel est présenté.

La figure 3 montre que l'interaction des caractéristiques du mentor et du mentoré (caractéristique de la dyade) influence les caractéristiques de la relation, par exemple, le niveau d'intimité entre le mentor et le mentoré ou leurs perceptions interpersonnelles. L'ensemble des caractéristiques de la relation a une influence sur le mentorat reçu, lequel regroupe la fréquence des rencontres entre le mentor et le mentoré, l'étendue des fonctions du mentor et des sujets abordés ainsi que la force de l'influence. Ces auteurs montrent en outre une interrelation (flèche à double sens) entre les caractéristiques de la relation et le mentorat reçu. Le niveau de mentorat reçu débouche ensuite vers des retombées dites proximales et distales.

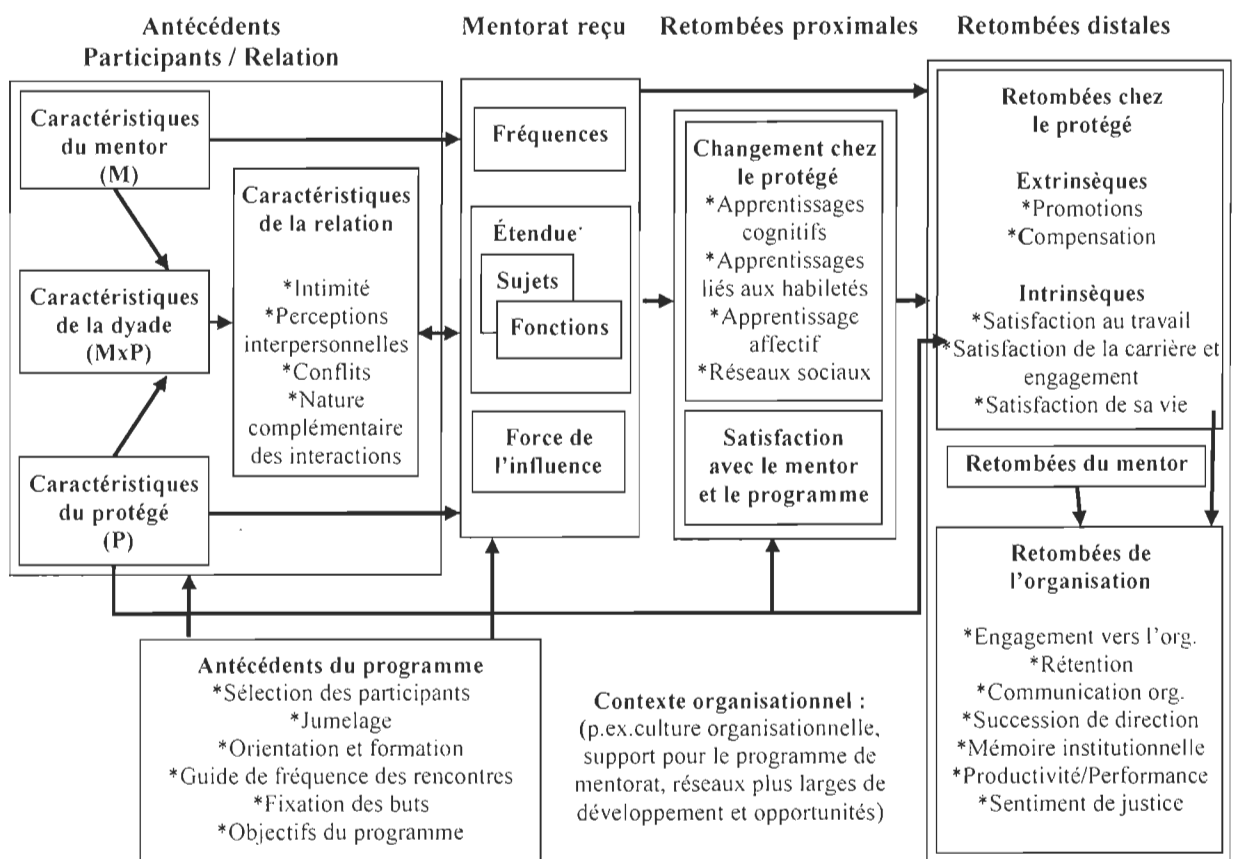


Figure 3 - Le modèle intégrateur du processus de mentorat formel de Wanberg et al. (2003)

Les retombées proximales représentent les apprentissages réalisés par le protégé pendant ou à l'issue de sa relation avec le mentor, le développement de son réseau social et sa satisfaction vis à vis du mentor et du programme de mentorat. Aussi, les apprentissages développés par le protégé sont soit cognitifs, affectifs ou liés à l'acquisition de compétences. Au niveau cognitif, les apprentissages représentent l'acquisition ou l'amélioration des connaissances déclaratives, procédurales et tacites. Au niveau affectif, c'est l'amélioration des savoirs être et de l'attitude en général qui sont visés. Enfin, au niveau de l'acquisition des compétences, ces dernières concernent les apprentissages techniques (Wanberg et al., 2003).

La figure 3 montre ensuite que des retombées distales au niveau du protégé, du mentor et au sein de l'organisation sont directement influencées par le mentorat reçu et par les retombées proximales. Du côté du protégé par exemple, ces retombées peuvent être de nature extrinsèques (observables) comme les promotions ou intrinsèques comme la satisfaction au travail, face à la carrière ou l'atteinte d'un bon équilibre de vie. Du côté du mentor, Wanberg et al. (2003) recensent très peu de littérature sur les retombées pour le mentor, et font juste mention de la satisfaction qu'il retire à exercer en tant que mentor. Du côté organisationnel, des retombées peuvent également se développer comme l'amélioration de la rétention du personnel ou de la performance organisationnelle.

Enfin les antécédents du programme de mentorat comme la sélection des participants de la relation (mentor/protégé), le jumelage et les objectifs poursuivis sont également inclus dans ce modèle et ont une influence sur les caractéristiques de la relation et le mentorat reçu.

Bien que complet, ce modèle présente quelques limites. Celles-ci concernent les retombées extrinsèques comme la promotion ou les augmentations salariales qui ne s'appliquent pas en contexte de mentorat de l'entrepreneur. Toutefois, il est possible d'envisager de telles retombées au niveau de la PME, comme l'augmentation du chiffre d'affaires ou de la profitabilité. Wanberg et al. (2003), soulignent de plus que le raffinement du modèle peut-être nécessaire dans la mesure où il existe dans la littérature une variété de variables qui ont la possibilité d'être incluses dans ce modèle. Néanmoins, certaines catégories de variables soulevées par ces auteurs ont l'avantage d'être envisageables dans une recherche portant sur le mentorat d'entrepreneurs. Ces catégories de variables regroupent les fonctions du mentor, les caractéristiques de la relation, du mentoré et du mentor. En ce qui concerne les retombées de la relation de mentorat, il a déjà été montré dans le cadre de cette recherche que le mentorat s'avère être un moyen utile pour soutenir le développement de l'apprentissage du mentoré, ce que Wanberg et al.(2003) considèrent comme l'une des retombées de la relation. Toutefois, il importe d'identifier les éléments susceptibles de contribuer au développement d'une telle retombée.

2.3 LES FONCTIONS DU MENTOR

Pour une meilleure compréhension des fonctions exercées par le mentor, quelques travaux développés en contexte organisationnel sont d'abord passés en revue avant d'aborder ceux qui traitent des fonctions du mentor de l'entrepreneur.

2.3.1 Les fonctions du mentor en contexte organisationnel

En contexte organisationnel, Kram (1983) fut l'une des premières auteures à s'intéresser aux relations mentor/protégé et à leur impact sur le développement de l'individu dans les différents stades de sa carrière. Selon elle, ce qui différencie la

relation mentor/protégé des autres relations interpersonnelles ce sont les fonctions que le mentor remplit envers son protégé. Ces fonctions ont pour vocations principales de soutenir, de guider et de conseiller le jeune adulte entrant dans le monde du travail. Elles ont donc pour but de soutenir l'apprentissage du mentoré dans le cadre de la relation de mentorat.

Les données collectées auprès de mentors et de protégés ont d'ailleurs permis à Kram (1985) de recenser deux principales catégories de fonctions exercées par le mentor au cours de relation de mentorat : les fonctions de carrière et les fonctions psychosociales. Les fonctions de carrière regroupent tous les aspects de la relation qui favorisent l'avancement de carrière, soit, le parrainage, la visibilité au sein de la profession, le coaching, la protection et la proposition de défis. Les fonctions psychosociales, quant à elles, visent le développement et le renforcement du sentiment de compétence et la confiance en soi et s'exercent par le biais du conseil, l'acceptation/confirmation, l'amitié et le modèle de rôle.

Bien que ces fonctions soient reprises et confirmées par d'autres auteurs (Allen et Eby, 2004; Noe, 1988) dans le cadre de leur recherche, Scandura (1992) les complète en isolant l'item modèle de rôle, faisant initialement partie de la fonction psychosociale développée par Kram (1985), pour la considérer comme une troisième fonction à part entière. Selon elle, le mentorat constitue un levier d'apprentissage, particulièrement au niveau comportemental, pouvant impliquer une fonction de modèle de rôle qu'il convient de séparer des fonctions de carrière et psychosociales. Des analyses empiriques subséquentes confirment la justesse de cette séparation (Pellegrini et Scandura, 2005). Ainsi, la fonction modèle de rôle se manifeste par les comportements, les attitudes et les habiletés du mentor pouvant inspirer le protégé dans sa vie professionnelle et personnelle (O'Neill, 2005).

Les recherches citées ci-dessus font donc ressortir trois grandes catégories de fonctions (ou rôles) jouées par le mentor : les fonctions de carrière, les fonctions psychosociales et la fonction modèle de rôle. De nombreux chercheurs s'en inspirent pour explorer les fonctions du mentor dans un contexte entrepreneurial.

2.3.2 Les fonctions du mentor de l'entrepreneur

Dans un contexte entrepreneurial, Waters et al. (2002) s'inspirent des travaux de Kram (1985) et constatent également l'existence des fonctions de carrière et des fonctions psychosociales dans les relation de mentorat. Toutefois, ces fonctions font appel à des échelles de mesure différentes de celles développées dans le mentorat organisationnel puisque le contexte n'est plus le même. Ainsi, les résultats de Waters et al. (2002) indiquent que les fonctions de carrière permettent au mentor de l'entrepreneur de fournir un soutien spécifique dans les domaines de la finance, du marketing ou juridiques. Quant aux fonctions psychosociales, elles regroupent le développement personnel du mentoré, la satisfaction du mentoré, le soutien émotionnel, l'amitié et le conseil.

Bien que les auteurs de cette recherche aient pris le soin de soumettre leur questionnaire auprès de mentors et de mentorés afin d'évincer la possibilité d'avoir des perceptions différentes au regard des fonctions jouées par le mentor, celles-ci méritent d'être complétées. En effet, les fonctions de carrière qu'exercent le mentor dans cette étude cadrent en tout point avec les objectifs du programme de formation qu'avait suivis les mentorés juste avant leur relation de mentorat, c'est-à-dire savoir rédiger un plan d'affaires correctement, développer des compétences en finance et en marketing. Cela rend donc difficile de tester cet instrument de mesure auprès d'un autre programme de mentorat de l'entrepreneur, comme on l'a soulevé par le passé (St-Jean, 2009).

Néanmoins, d'autres auteurs recensent d'autres fonctions exercées par le mentor comme la mise en relation (réseautage) (Deakins et al., 1998; Doyle et O'Neill, 2001), ce qui peut être très utile pour les entrepreneurs novices ne disposant pas d'un réseau de contacts bien établi. Le mentor peut également servir de modèle de rôle (Couteret et al., 2006; Cull, 2006) et donc avoir une « bonne influence » sur le mentoré. Le mentor peut aussi apprendre au mentoré à se servir de ses expériences passées et en cours (Sullivan, 2000) et à prendre conscience de ses compétences (Gravells, 2006), ce qui peut être profitable pour des entrepreneurs souvent sujets à la pression et pour qui le manque de temps empêche de prendre du recul. Le mentor peut également encourager la réflexion chez le mentoré (Kent et al., 2003) et l'aider à explorer les idées qu'il pourra par la suite utiliser pour résoudre ses problèmes d'affaires (Barrett, 2006).

Ces fonctions rapportées dans un contexte de mentorat d'affaires sont plus susceptibles d'être observées dans plusieurs programmes de mentorat puisqu'elles renferment plusieurs problématiques communes aux entrepreneurs et ce, peu importe leur niveau d'expérience en affaires ou même leur domaine d'activité. Toutefois, ces fonctions n'ont fait l'objet d'aucun instrument de mesure par leurs auteurs. Seule la recherche de St-Jean (2011) a permis de développer un outil totalisant neuf fonctions exercées par le mentor de l'entrepreneur. Toutes comme celles rapportées en contexte organisationnel, elles se divisent également en trois grandes catégories, à savoir les fonctions reliées à la carrière, les fonctions psychologiques et la fonction modèle.

Selon St-Jean (2011), les fonctions reliées à la carrière visent à soutenir l'entrepreneur dans son développement professionnel et se manifestent à travers les quatre fonctions suivantes :

1. Intégration

2. Soutien informationnel
3. Confrontation
4. Guide.

La fonction intégration renvoi aux actions que le mentor engage pour intégrer le mentoré au sein de son réseau d'affaires. La fonction soutien informationnel représente les connaissances et informations professionnelles que le mentor transmet au mentoré. La fonction confrontation est celle permettant au mentor de confronter les idées ou les décisions afin de développer et de pousser sa réflexion, de l'amener à revoir sa façon d'agir ou de prendre des décisions éclairées. Et enfin, la fonction guide se rapporte à l'ensemble des conseils et suggestions fait par le mentor au mentoré. (St-Jean, 2011)

Les fonctions psychologiques, quant à elles, ont pour vocation de soutenir l'entrepreneur dans son développement personnel et regroupent les quatre fonctions suivantes :

1. Réflecteur
2. Sécurisation
3. Motivation
4. Confident

La fonction réflecteur représente les rétroactions que le mentor donne au mentoré au sujet de sa personne et de son entreprise. La fonction de sécurisation renvoie au soutien qu'apporte le mentor face aux problèmes et au stress du mentoré. La fonction motivation vise l'encouragement et le renforcement de la confiance en soi du mentoré.

La fonction confident permet au mentoré de se confier auprès du mentor et de créer une certaine amitié. (St-Jean, 2011)

Et enfin, une dernière fonction, la fonction modèle, concerne le mentor pour ce qu'il représente en tant que modèle. Elle permet au mentoré de s'inspirer du vécu personnel et professionnel du mentor afin d'en tirer des leçons. (St-Jean, 2011)

En somme, ces différentes fonctions représentent le niveau du mentorat reçu par le mentoré. Dans l'étude de St Jean (2011) , l'analyse empirique de ces fonctions révèle d'ailleurs qu'il existe une relation positive entre le déploiement des fonctions du mentor et l'apprentissage du mentoré (ou issu de la relation). Des études précédentes montrent effectivement que l'apprentissage du mentoré résulte du soutien prodigué par le mentor (Eby et al., 2004) au travers des fonctions qu'il déploie. Cela confirme la relation directe entre les fonctions du mentor et le développement des retombées proximales, lesquelles comprennent les apprentissages cognitifs et affectifs, le développement de compétences techniques et d'un réseau social, tel qu'illustré par le modèle conceptuel de Wanberg et al. (2003). Toutefois, les recherches citées précédemment n'indiquent pas quelles sont les fonctions qui contribuent le plus au développement de l'apprentissage du mentoré. En effet, est-ce les fonctions reliées à la carrière, les fonctions psychologiques ou la fonction modèle qui maximisent l'apprentissage du mentoré ?

Enfin, le modèle de Wanberg et al. (2003) fait mention d'autres caractéristiques susceptibles d'avoir une influence sur le déploiement des fonctions du mentor et le développement des retombées d'une relation de mentorat, ce que nous verrons dans la prochaine section.

2.4 LES CARACTÉRISTIQUES DU MENTORAT

Certains auteurs constatent que les caractéristiques de la relation de mentorat, de même que les caractéristiques du mentoré et du mentor influencent non seulement le déploiement des fonctions du mentor, mais aussi le développement de retombées positives (St-Jean, 2009; Wanberg et al., 2003). Dans la mesure où le déploiement des fonctions du mentor influence le développement de l'apprentissage du mentoré et que cet apprentissage constitue en soi une retombée de la relation (Allen, Poteet et Burroughs, 1997; St-Jean et Audet, 2009b; Wanberg et al., 2003), il est intéressant de documenter la présente recherche sur les caractéristiques de la relation mentorale, celles du mentoré et celles du mentor.

2.4.1 Les caractéristiques de la relation mentorale

Certains auteurs notent que l'apprentissage effectué par le mentoré est certes lié au soutien reçu par le mentor (fonctions) mais à condition que la relation soit perçue comme positive (Eby et al., 2004; Eby et Allen, 2002). Ces auteurs constatent effectivement qu'une mauvaise relation est associée à un moindre apprentissage chez le mentoré. Dans cette optique, il a été choisi de recenser les différents éléments de la relation pouvant contribuer ou entraver la qualité de la relation. Ces caractéristiques comprennent la nature de la relation mentorale, la similitude perçue, la similitude démographique, la confiance, la durée et la fréquence des rencontres.

2.4.1.1 *La nature de la relation mentorale*

La littérature portant sur le mentorat organisationnel met souvent en évidence la nature de la relation mentorale, selon qu'elle soit de type formel ou informel afin d'en évaluer l'impact sur l'efficacité de la relation. (Chao et al., 1992; Ragins et Cotton, 1999; Sosik, Lee et Bouquillon, 2005). Dans le cadre d'une relation formelle de

mentorat, l'organisation gère et structure le jumelage et les rencontres entre le mentor et le mentoré, alors que dans une relation informelle la formation de la dyade s'effectue de façon spontanée, par libre choix, sans influence extérieure (Allen, Eby et Lentz, 2006; Chao et al., 1992; Clutterbuck, 2004; Houde, 2009).

Selon Ragins (2002), le mentorat de type formel est particulièrement pertinent dans la mesure où certaines personnes (en raison du sexe ou du groupe ethnique auxquels elles appartiennent) peuvent éprouver de la difficulté à développer des relations de mentorat informelles dans leur milieu professionnel. Ainsi, la mise en place d'un programme de mentorat formel leur offre la chance d'avoir accès à un mentor.

Toutefois, de nombreux auteurs s'interrogent sur l'efficacité de tels programmes en matière de mentorat reçu (mesuré par les fonctions du mentor) et de retombées perçues comparativement aux relations informelles. À cet effet, des auteurs constatent que les protégés impliqués dans une relation de mentorat informelle rapportent plus de fonctions reliées à la carrière (Chao et al., 1992; Ragins et Cotton, 1999) et de fonctions psychologiques (Fagenson-Eland, Marks et Amendola, 1997; Ragins et Cotton, 1999; Sosik et al., 2005; Waters et al., 2002) que les protégés engagés dans une relation formelle. Cependant, certains de ces auteurs et bien d'autres constatent qu'il n'y a pas de différences significatives en terme de retombées positives perçues du côté du protégé que la relation soit de type formel ou informel (Allen et Eby, 2003; Fagenson-Eland et al., 1997; Ragins, Cotton et Miller, 2000). L'apprentissage du mentoré étant en soi une retombée positive de la relation (Allen et al., 1997; St-Jean et Audet, 2009b; Wanberg et al., 2003), cela voudrait donc dire qu'une relation formelle de mentorat peut aussi être propice au développement de l'apprentissage du mentoré.

Il est important de noter que le contexte de la grande organisation favorise le développement de relation informelle de mentorat par la proximité physique des employés et leurs interactions régulières (Kram, 1985). Toutefois, pour l'entrepreneur novice souvent livré à lui-même durant les premières années d'existence de son entreprise, avec en plus un réseau d'affaire pas tout à fait établi, la possibilité de tisser une relation informelle de mentorat peut être difficile. Par conséquent, certains auteurs affirment que la possibilité de « mentorer » un entrepreneur en démarrage d'entreprise a plus de chance de se produire à travers un programme de mentorat formel que de façon informelle (Waters et al., 2002; Wikholm et al., 2005). Les études portant sur le mentorat de type formel sont donc traitées, puisque cette recension des écrits tente d'aboutir à un cadre conceptuel du mentorat formel spécifique à l'entrepreneur.

À cet égard, une grande attention est avant tout portée sur la nécessité de former le mentor et le mentoré avant le couplage afin d'expliquer le rôle du mentorat, le but d'un programme de mentorat, les modalités de la relation et le jumelage dans les programmes de type formels (Barrett, 2006; Eby et Lockwood, 2005; St-Jean et Audet, 2009b). Cela concorde en tout point avec le rôle des antécédents du programme de mentorat sur les caractéristiques des participants/relation tels qu'illustrés par le modèle de Wanberg et al. (2003).

2.4.1.2 La similitude perçue

L'analyse de la documentation révèle l'importance de la similitude perçue entre le mentor et le mentoré sur la qualité de la relation. D'après la loi de l'attraction de Byrne (1971), il y a une relation linéaire directe entre la ressemblance entre deux individus (en termes d'opinions, de valeurs, d'intérêts et de personnalité) et leur attraction réciproque. Autrement dit, les individus sont attirés par ceux qu'ils perçoivent comme étant semblables à eux.

Dans le cadre d'une relation de mentorat, cette variable peut s'avérer importante dans la mesure où le mentor et le mentoré sont sans doute prêts à investir plus d'efforts et d'énergie dans la relation en regard de la similitude qu'ils partagent. Des auteurs montrent d'ailleurs que des écarts importants de valeurs, de personnalité et de style de travail entravent l'instauration d'une relation efficace (Eby et al., 2004; Eby, McManus, Simon et Russell, 2000; Eby et Lockwood, 2005). Ce n'est donc pas étonnant de constater que la similitude entre le mentor et le protégé peut contribuer au développement de l'apprentissage aussi bien du côté du mentoré (Hale, 2000) que du mentor. (Allen et Eby, 2003). En effet, Hale (2000) souligne le rôle important de la similitude en terme de valeurs, d'intérêts et de personnalité dans l'optimisation de l'apprentissage du mentoré. Son étude montre que les relations jugées peu satisfaisantes en matière d'apprentissage par les mentorés, sont dues à des différences fondamentales en termes de similitude entre le mentor et le protégé. Dans une étude portant sur les facteurs de succès d'une relation de mentorat, Allen et Eby (2003) constatent aussi que les mentors ayant perçu une similitude avec leur protégé déclarent avoir beaucoup appris de cette relation.

Dans le même ordre d'idées, des auteurs constatent un lien entre la similitude perçue et les fonctions exercées par le mentor (Burke, McKeen et McKenna, 1994; Ensher, Grant Vallone et Marelich, 2002; Lankau, Riordan et Thomas, 2005; St-Jean, 2009; Turban, Dougherty et Lee, 2002; Wanberg, Kammeyer-Mueller et Marchese, 2006). Cela laisse penser qu'un niveau élevé de similitude dans la relation pousse le mentor à renforcer le déploiement des fonctions, lesquelles contribuent au développement de l'apprentissage du mentor tel que rapportés par St-Jean et Audet (2010) ainsi que Wanberg et al. (2003).

2.4.1.3 *La similitude démographique*

De nombreuses recherches réalisées en milieu organisationnel s'attardent aussi sur le rôle de la similitude démographique des participants comme le sexe, l'âge et le niveau d'études dans les relations de mentorat.

Des études s'intéressant à la composition des dyades au niveau du sexe des participants révèlent par exemple que la perception des fonctions du mentor et les retombées de la relation peuvent être différentes selon le sexe du mentor et du protégé. Des recherches montrent effectivement que les protégés-femmes reçoivent plus de fonctions psychosociales de leur mentor homme alors que les protégés-hommes reçoivent plus de fonctions reliées à la carrière (Allen et Eby, 2004; Burke, McKeen et McKenna, 1993; Noe, 1988). D'autres études montrent à leur tour que les protégés-femmes reçoivent plus de fonctions psychosociales de leur mentor femme (Burke, McKeen et McKenna, 1990) alors que les protégés-hommes reçoivent plus de fonctions reliées à la carrière (Armstrong, Allinson et Hayes, 2002; Ensher et Murphy, 1997). Enfin, Ragins et McFarlin (1990) constatent que la fonction modèle de rôle est plus susceptible d'être déployée dans une relation où les participants sont du même sexe puisque cette fonction implique souvent l'identification du protégé au mentor. Leur étude montre en effet que les femmes perçoivent leur mentor comme un modèle de rôle uniquement lorsque le mentor est une femme et non un homme. En outre, ces auteurs soutiennent l'idée que la fonction modèle de rôle peut jouer un rôle très important auprès des protégés-femmes qui doivent souvent apprendre à faire face à la conciliation travail et famille, et aux différentes barrières psychologiques qu'elles peuvent être amenées à rencontrer, car elles sont femmes. Les résultats de Godshalk et Sosik (2000) abondent dans le même sens et concluent que les mentors de sexe féminin présentent plus d'éléments associés au modelage avec les protégés-femmes. Lankau et Scandura (2005) concluent en montrant que la similitude entre les sexes favorise le déploiement de la

fonction modèle de rôle dans la relation de mentorat. Autrement dit, les mentors sont plus disposés à servir de modèle dans les dyades de même sexe.

Dans la même lignée que les études précédentes, celle de Wallace (2001), constate que les protégés-femmes perçoivent plus de retombées positives en lien avec leur carrière lorsqu'elles sont jumelées avec un mentor homme, et plus de retombées positives en lien avec leur développement socio-affectif lorsqu'elles sont jumelées avec un mentor femme. Hale (2000) affirme également que le sexe est une variable pouvant influencer la qualité de la relation en terme d'apprentissage sans toutefois tester empiriquement la relation. Cependant, Allen et Eby (2003) indiquent aussi que le sexe peut influencer l'apprentissage dans la relation dans la mesure où dans les dyades du même sexe, les participants rapportent plus de confort interpersonnel dans cette relation. Selon eux, le confort interpersonnel dans la relation de mentorat favorise le développement de l'apprentissage. Toutefois, l'analyse empirique de cette hypothèse révèle qu'il n'y aucune relation entre le sexe des membres de la dyade et l'apprentissage issue de la relation.

Des études montrent également que le sexe dans la dyade n'a aucune influence sur le déploiement des fonctions du mentor (Bouquillon, 2004; Ragins et McFarlin, 1990; Scandura et Williams, 2001), ni même sur le développement de retombées positives de la relation (Duster, 2010). Duster (2010) impute ses résultats au caractère formel de la relation. Selon lui, dans le mentorat de type formel les relations entre participants tendent à être moins intimes. De ce fait, les différences en termes de mentorat reçu ou de retombées positives perçues selon le sexe du mentor et du protégé ont moins de chance de se produire. Toutefois, les études mentionnées précédemment ont été réalisées dans un contexte de mentorat formel et pourtant leurs auteurs indiquent que le sexe des participants a un effet sur les relations mentoriales en termes de mentorat

reçu ou de retombées positives perçues (Allen et Eby, 2004; Armstrong et al., 2002; Burke et al., 1993; Godshalk et Sosik, 2000; Wallace, 2001).

En contexte de mentorat de l'entrepreneur, Gravells (2006) aborde très brièvement le rôle des facteurs démographiques sur la qualité de la relation de mentorat. Toutefois, ses résultats indiquent que les mentorés-hommes ont exprimé plus de frustration à l'égard de la relation de mentorat que les mentorés-femmes. Ce dernier point n'a fait l'objet d'aucune discussion de la part de l'auteur, et aucune donnée concernant les caractéristiques de l'échantillon n'a été décrite mis à part le nombre de participants. En effet, combien de mentorés ou mentor femmes font partie de leur échantillon comparativement à leurs homologues masculins ? Et combien y avait-il de relations dyadiques comportant des participants hommes et femmes ? L'absence de données précises sur les caractéristiques de l'échantillon rend difficile de conclure sur la portée des résultats.

Ainsi, à la différence des recherches sur le mentorat dans la grande organisation, où les différences dans les genres de la dyade ont été étudiées empiriquement, aucune recherche de ce type n'a été faite en contexte de mentorat de l'entrepreneur.

En ce qui concerne l'âge, Colquitt et al. (2000) constatent une relation négative entre l'âge et l'apprentissage du mentoré. Leurs résultats indiquent en fait que l'âge influence négativement le développement des connaissances déclaratives qui regroupent le savoir théorique. Ces auteurs paraissent peu surpris de ces résultats dans la mesure où le protégé âgé a déjà acquis au travers de son expérience professionnelle ce type de

connaissance. Par conséquent, le soutien du mentor paraît insuffisant dans l'acquisition des connaissances déclaratives lorsque le protégé est âgé.

Dans le même ordre d'idées, de nombreuses études montrent que l'âge ainsi que le niveau d'étude du protégé et du mentor peuvent avoir une influence sur le déploiement de certaines fonctions du mentor. L'étude de Ragins et McFarlin (1990), montre par exemple que l'âge du protégé influence négativement la fonction modèle de rôle déployé par le mentor. Leurs résultats révèlent que les protégés âgés sont moins susceptibles de considérer leur mentor comme un modèle comparativement aux jeunes protégés. Autrement dit, il est difficile pour un protégé âgé de s'identifier à son mentor, de s'inspirer de son vécu afin d'en tirer des leçons, ce qui peut d'une certaine manière entraver le processus d'apprentissage issu de la relation.

L'étude de Lankau et al. (2005) montre à son tour que le niveau d'étude du protégé influence négativement les fonctions de carrière. Leurs résultats montrent que plus le niveau d'étude du protégé est élevé et moins le mentor fournit un soutien professionnel (en terme de fonctions de carrière). Du côté du mentor, il semble que plus ce dernier est âgé et moins il est susceptible de déployer des fonctions psychologiques ou de fournir un soutien psychologique (Burke et al., 1993; Fagenson-Eland et al., 1997).

En revanche, d'autres études montrent que l'âge et le niveau d'étude des participants n'influencent pas les fonctions du mentor (Allen et al., 2006; Chao, 1997; Scandura et Ragins, 1993). Dans une étude portant sur les antécédents et les conséquences de l'apprentissage en contexte de mentorat, Lankau et Scandura (2002)

confirment les résultats précédents en montrant que ni l'âge, ni le niveau d'étude des participants de la relation n'influencent l'apprentissage du protégé.

Dans un contexte entrepreneurial, l'étude de Gravells (2006), montre que l'âge et la scolarité des mentorés ne sont pas en lien avec la qualité de la relation. Toutefois, Bisk (2002) pense que l'âge et le niveau d'étude du mentoré peuvent avoir un impact sur la perception des retombées positives de la relation. Toutefois, cet auteur indique que des tests empiriques sont nécessaires pour confirmer ou infirmer cette hypothèse. Dans la même foulée, la recherche de Couteret et al. (2006) révèle également quelques résultats intéressants en regard du rôle de l'âge du mentor sur la relation de mentorat. La majorité des entrepreneurs novices interrogés dans leur étude perçoivent le mentor comme quelqu'un de mûr et plus âgé, voire retraité. Cela rassure l'entrepreneur dans la mesure où les risques d'opportunisme d'un mentor (entrepreneur) toujours en affaires sont réduits. En revanche, beaucoup d'entrepreneurs interrogés estiment qu'un mentor moins âgé et encore actif en affaires est susceptible d'être à l'affût des nouvelles techniques modernes et par conséquent, plus apte à soutenir son apprentissage.

En somme, les résultats en ce qui concerne les relations entre les variables sociodémographiques et les fonctions du mentor ou les retombées de la relation divergent selon les études. Cependant, peu d'entre elles n'admettent aucun lien entre ces variables. La plupart des recherches axées sur le mentorat en contexte organisationnel utilisent d'ailleurs les variables démographiques telles que l'âge, la scolarité et le sexe pour contrôler ces facteurs auprès des mentorés (Allen et Eby, 2004; Armstrong et al., 2002). Tout dépend bien sûr de ce que le chercheur désire prouver.

2.4.1.4 La confiance

Selon Giddens (1990), la confiance est un sentiment de sécurité qui se justifie en la fiabilité d'une personne. Pour Robinson (cité dans, Neveu, 2004), la confiance est la croyance qui concerne la probabilité que les actions futures d'un autre seront favorables à ses intérêts. Bayad et al. (2010) ajoutent à ce sujet qu'il y a souvent de la part des dirigeants d'entreprises la crainte de confier des domaines stratégiques de la gestion de leur entreprise, d'une part, et que la confiance inspirée par le prescripteur (l'accompagnateur) est un facteur important dans le processus d'accompagnement, d'autre part. Dans un contexte de mentorat d'entrepreneur, le mentoré est souvent jumelé à un mentor à la retraite. Par conséquent, le risque d'opportunisme est amoindri et favorise donc l'émergence de la confiance du mentoré envers son mentor. Cette confiance interpersonnelle fait l'objet d'une attention particulière auprès de chercheurs dans le domaine du mentorat. En effet, des auteurs constatent que la confiance est une composante clé de la qualité et l'efficacité de la relation de mentorat (Barrett, 2006; Egan, 2005; Kram, 1985; Stead, 2005) et que celle-ci doit être mutuelle (Cull, 2006; Stead, 2005; Valéau, 2006) pour que les fonctions du mentor puissent être déployées de façon maximale (Chun, Litzky, Sosik, Bechtold et Godshalk, 2010; Ragins, 1997).

En contexte de mentorat d'entrepreneur, la relation entre la confiance et les fonctions du mentor a d'ailleurs été testé empiriquement par St-Jean (2009). Ses résultats ont permis de démontrer que la confiance du mentoré envers le mentor influence positivement le déploiement des fonctions. Ces dernières favorisent en outre le développement de l'apprentissage du mentoré (St-Jean et Audet, 2010; Wanberg et al., 2003). Autrement dit, si le mentoré a confiance en son mentor, ce dernier s'engage à fournir le soutien nécessaire au travers des fonctions qu'il exerce. Dans la mesure où le mentor a pour but de soutenir le mentoré en transmettant ses connaissances et ses savoirs, la confiance dans la relation semble effectivement être indispensable pour autoriser ce transfert d'informations. De même, Dupouy et Pilnière (2010) indiquent

qu'établir une relation de confiance avec l'entrepreneur s'avère être indispensable pour que l'accompagnateur puisse intervenir au niveau des mécanismes intimes d'apprentissage.

2.4.1.5 La durée de la relation et la fréquence des rencontres

Selon Allen et Eby (2004), il est raisonnable de prédire que le niveau de mentorat reçu (mesuré par les fonctions du mentor) sera plus élevé dans les relations de longue durée. Selon elles, une relation durable donne le temps nécessaire pour que la relation se développe et s'épanouisse. Cela confirme les résultats de l'étude de Kram (1985), portant sur les phases de la relation de mentorat. Ses résultats montrent que les relations plus longues fournissent davantage de temps pour que les fonctions du mentorat émergent. Il semble donc y avoir un lien entre la durée du mentorat et les fonctions du mentor. (Lankau et al., 2005; Ragins et Cotton, 1999). Burke McKeen et McKenna (1993) constatent, par exemple, que les mentors engagés dans une relation de mentorat de longue durée (3 ans et plus) fournissent plus de fonctions psychologiques (que de fonctions reliées à la carrière) alors que d'autres auteurs (Allen et Eby, 2004; Fagenson-Eland et al., 1997) constatent plutôt que ce sont les fonctions reliées à la carrière qui sont maximisées dans les relations de longue durée (et non les fonctions psychologiques).

Étant donné que la majeure partie des écrits cités portent sur le mentorat organisationnel, il n'est pas rare de constater que, selon la durée du mentorat, le type de fonctions fournies par le mentor varie d'une relation à l'autre. Par conséquent, il est important de prendre soin d'interpréter certains résultats par la prise en considération d'autres paramètres comme l'évolution des besoins du protégé tout au long de sa carrière. En effet, il est probable que les protégés en début de carrière portent plus d'attention à leur intégration dans le milieu professionnel et à leur développement de

carrière, et s'intéressent dès lors aux fonctions de carrière plutôt qu'aux fonctions psychologiques. Dans le même ordre d'idée, il se peut que des protégés à la mi-carrière se préoccupent davantage de leur développement personnel et soient plus attentifs aux fonctions psychologiques plutôt qu'aux fonctions reliées à la carrière. Comme l'indique Murray (2001), la durée de la relation dépend des objectifs de développement du protégé, du type de compétence que le protégé veut développer, mais aussi de la fréquence des contacts et de la proximité géographique.

Du côté du mentorat d'affaires, les entrepreneurs interrogés par Nandram (2003) estiment que les membres de la dyade doivent investir suffisamment de leur temps pour développer une bonne relation de mentorat.

Concernant la fréquence des rencontres, des auteurs la considèrent comme un indicateur de la qualité et du succès de la relation (Burke et al., 1994; Noe, 1988). En effet, le fait que les mentors et les protégés se rencontrent plusieurs fois, indique probablement qu'ils sont prêts à travailler ensemble et qu'ils s'apprécient mutuellement.

En contexte entrepreneurial, les conclusions de Cull (2006) abondent également dans le même sens. D'autres auteurs précisent même que la fréquence des rencontres explique l'existence de retombées subjectives comme le succès perçu par le mentoré et une augmentation de la confiance en soi (Waters et al., 2002). Les résultats de Couteret et al. (2006) montrent d'ailleurs que les relations à succès impliquent en moyenne des rencontres entre deux fois par mois et une fois tous les deux mois. Toutefois, ces auteurs indiquent aussi qu'il est parfois difficile de se baser uniquement sur la durée et la fréquence des rencontres et d'extrapoler leur impact sur le succès de la relation à

l'ensemble des relations de mentorat. Selon eux, des rencontres de longue durée, mais irrégulières, ne sont pas plus efficaces que des rencontres de courtes durée et fréquentes.

En somme, les caractéristiques clés susceptibles d'influencer l'apprentissage du mentoré sont donc la similitude perçue entre le mentor et le mentoré, la similitude démographique (sexe, âge et niveau d'études) dans la relation dyadique, la confiance entre les membres de la dyade, la durée et la fréquence des rencontres. Toutefois, dans la mesure où une relation de mentorat implique forcément l'interaction entre au moins un mentor et un mentoré, il s'avère important d'étudier si certaines de leurs caractéristiques peuvent avoir un impact sur l'apprentissage du mentoré. Les deux prochaines sections sont donc consacrées aux caractéristiques du mentoré et du mentor.

2.4.2 Les caractéristiques du mentoré

D'après les écrits, les caractéristiques personnelles et interpersonnelles du mentoré comme du mentor jouent un rôle important sur la qualité de la relation. Du côté du mentoré par exemple, la motivation, l'honnêteté, l'intégrité, la sociabilité et l'ouverture envers l'aide externe sont des qualités recherchées par les mentors (Allen et al., 1997; Doyle et O'Neill, 2001; Gravells, 2006; Wanberg et al., 2003). Les caractéristiques du mentoré identifiées dans la littérature regroupent des traits de personnalité, des compétences, des habiletés, des qualités et des aptitudes. Le but de cette recherche n'est pas d'en dresser une liste exhaustive, mais d'identifier celles qui sont susceptibles d'agir sur l'apprentissage du mentoré, à savoir le dévoilement de soi et l'orientation dans un but d'apprentissage.

2.4.2.1 Le dévoilement de soi

Selon Cozby (1973), le dévoilement de soi⁷ peut être défini comme de l'information sur soi qu'une personne communique verbalement à une autre. Brunel (1986) soutient l'idée que lorsque le processus de dévoilement de soi prend place dans une relation, il y a de la part de celui qui se révèle (le mentoré) une prise de conscience qui favoriserait la connaissance de soi, mais aussi l'acceptation d'autrui. Toujours selon cet auteur, celui qui écoute le « dévoilé » (le mentor) voit une marque d'estime et de confiance. Ainsi, celui qui écoute a une posture lui permettant d'identifier le besoin de la personne qui se dévoile et est, par conséquent, plus disposé à l'aider dans ce sens.

Dans le cadre d'une relation de mentorat, le fait que le mentoré s'ouvre à son mentor en lui révélant de l'information personnelle, à savoir, ses pensées, ses sentiments et ses expériences personnelles peut, dans un premier temps, favoriser la prise de conscience du mentoré sur ses propres besoins. Dans un second temps, cela permet au mentor de cerner et d'identifier les besoins du mentoré et ainsi optimiser le rendement de la relation en matière d'apprentissage. Il faut souligner que le but du mentor est d'apporter le soutien nécessaire et approprié au mentoré pour son développement personnel et professionnel.

St-Jean (2009) démontre d'ailleurs dans une recherche portant sur les retombées d'une relation de mentorat que le dévoilement de soi permet le développement de la similitude perçue, et que cette dernière influence les fonctions du mentor. Dans un tel contexte, on peut effectivement s'attendre à ce que le dévoilement du mentoré permette de détecter facilement des liens de similitude entre les membres de

⁷ Traduction du concept de « self-disclosure »

la dyade. Murphy et Ensher (2006) pensent effectivement que parler de ses valeurs, croyances, attentes et espérances permet de trouver aisément des similitudes dans la relation entre le protégé et son mentor. Similitudes qui, selon eux, contribuent au bon fonctionnement de la relation.

Par ailleurs, St-Jean (2009) démontre aussi que la similitude perçue augmente le niveau de mentorat reçu, mesuré par les fonctions du mentor. Autrement dit, plus le mentoré se dévoile, plus il sera en mesure d'établir sa similitude avec son mentor car le dévoilement de soi amènera le mentor à se dévoiler à son tour, et plus le mentor exercera des fonctions de manière marquée. De leur côté, Wanberg et al. (2007) constatent un lien direct entre le dévoilement de soi et les fonctions reliées à la carrière ainsi que le développement de retombées en lien avec la carrière. Blickle et al. (2008) montre également que le dévoilement de soi contribue à augmenter le niveau de mentorat reçu, lequel englobe les fonctions de carrière et celles psychologiques.

En somme, cela soutient les propos de Krueger (1998) affirmant que le mentor ne peut pas tout faire à la place de son mentoré : ce dernier doit pouvoir s'ouvrir à son mentor pour qu'il puisse identifier les besoins du mentoré et fournir un meilleur soutien. Dans le cadre d'une relation formelle de mentorat, ce soutien se traduit en quelque sorte par le niveau du mentorat reçu et se manifestant par les fonctions exercées par le mentor. Ces fonctions amènent le mentoré à développer des retombées positives de la relation lesquels comprennent l'apprentissages du mentoré (St-Jean et Audet, 2010; Wanberg et al., 2003).

Cependant, jusqu'à maintenant, aucune étude faite dans un contexte de mentorat de l'entrepreneur n'a permis de démontrer le lien direct entre le dévoilement de

soi et l'apprentissage du mentoré. À la lumière des écrits précédemment cités, le dévoilement de soi semble uniquement renforcer les fonctions du mentor. Par ailleurs, l'attitude du mentoré envers l'apprentissage semble aussi avoir un impact sur son apprentissage avec le mentor.

2.4.2.2 L'orientation dans un but d'apprentissage

L'orientation dans un but d'apprentissage⁸ est reconnue par de nombreux chercheurs comme une variable qui influence significativement le succès d'une relation de mentorat (Godshalk et Sosik, 2003; Kim, 2007; Lima, 2004; Wanberg et al., 2003). Selon Dweck (1986), l'orientation dans un but d'apprentissage est une prédisposition psychologique relativement stable dans le temps qui détermine la nature des cognitions et conduites des individus. Chaque individu apporte avec lui, dans sa relation avec les autres, un niveau d'orientation dans un but d'apprentissage.

Ainsi, les personnes ayant une orientation dans un but d'apprentissage élevée désirent accroître et améliorer leurs compétences par l'effort et la pratique (Button, Mathieu et Zajac, 1996; Dweck, 1986). Motivées par le développement de leur compétence et leurs habiletés, elles n'hésitent pas à aborder des tâches difficiles et à relever des défis pour les bonifier. Plus elles apprennent et plus elles se sentent compétentes. Qui plus est, ces personnes considèrent en fait l'intelligence et les habiletés comme des qualités malléables pouvant s'améliorer et augmenter dans le temps (Johnson et Delmar, 2004; Poulin, Duchesne et Ratelle, 2010). Les individus avec une orientation dans un but d'apprentissage élevée perçoivent donc les échecs comme des occasions nouvelles d'apprendre et n'ont donc pas peur de faire des erreurs (Bell et Kozlowski, 2002).

⁸ Traduction du concept de Learning Goal Orientation (LGO)

En revanche, les personnes ayant un niveau d'orientation dans un but d'apprentissage bas considèrent leur intelligence comme étant fixe, de telles sortes qu'elles perçoivent leurs erreurs comme un manque de compétence et évitent de s'engager dans une tâche qu'elles estiment ne pas pouvoir réussir (Johnson et Delmar, 2004; Poulin et al., 2010). Elles considèrent en outre qu'elles peuvent apprendre des choses nouvelles, mais que leur niveau d'habileté restera le même (Ferrand, 2006).

Dans un contexte de mentorat, Wanberg et al. (2003) affirment que le niveau d'orientation dans un but d'apprentissage que les membres de la dyade apportent avec eux dans leur relation peut affecter la qualité de la relation de mentorat en matière d'apprentissage. Sur ce point, Krueger (1998) soutient l'idée que la motivation du mentoré à l'égard des apprentissages pousse le mentor à fournir un meilleur soutien. Selon elle, plus le mentoré est désireux d'apprendre et plus le mentor déploie des fonctions. La recherche de Kim (2007) débouche d'ailleurs sur un modèle conceptuel qui suggère que l'orientation dans un but d'apprentissage influence positivement les fonctions du mentor, celles-ci influençant à leur tour le développement des compétences du protégé. Selon elle, les protégés avec un niveau d'orientation dans un but d'apprentissage élevé sont à la recherche de défis à relever en lien avec leur carrière. Ces protégés considèrent également la rétroaction ou le feed-back du mentor comme une opportunité de développer leurs compétences et améliorer leurs faiblesses. Enfin, en se basant sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1978, cité dans Kim, 2007) qui veut que les individus apprennent également en observant le comportement des autres, Kim (2007) suggère que les protégés avec une orientation dans un but d'apprentissage élevé développent leur compétence notamment au travers de la fonction de modèle de rôle. Bref, plus le niveau d'orientation de l'apprentissage du protégé est élevé, plus le niveau de mentorat reçu augmente.

Des auteurs ont d'ailleurs testé de façon empirique les relations constatées entre l'orientation dans un but d'apprentissage, les fonctions du mentor et les retombées de la relation (Egan, 2005; Godshalk et Sosik, 2003; Kim, 2007; St-Jean et Audet, 2009a). Leurs résultats indiquent que la fonction modèle de rôle (Egan, 2005), les fonctions reliées à la carrière et les fonctions psychosociales sont davantage déployées dans les dyades où les participants partagent un niveau d'orientation dans un but d'apprentissage élevé que dans les dyades où le niveau est bas, ou dans celles où le protégé présente un niveau plus élevé que celui du mentor (Godshalk et Sosik, 2003).

Ces auteurs montrent également que, dans les dyades où le niveau d'orientation dans un but d'apprentissage est élevé, les protégés estiment avoir perçu des retombées professionnelles de la relation (satisfaction au travail, détermination dans l'atteinte des objectifs visés, volonté de progresser dans la hiérarchie professionnelle) (Egan, 2005; Godshalk et Sosik, 2003). D'après ces auteurs, la combinaison parfaite pour assurer la qualité de la relation est que les mentors et les protégés partagent tous les deux une orientation dans un but d'apprentissage élevée. Ces auteurs indiquent néanmoins que les protégés ayant un niveau d'orientation dans un but d'apprentissage bas doivent être jumelés avec un mentor ayant une orientation dans un but d'apprentissage élevée car ce dernier est susceptible de déployer les fonctions nécessaires pour que le protégé apprenne et atteigne ses objectifs de carrière professionnelle.

Ces recherches réalisées en milieu organisationnel ont d'ailleurs poussé St-Jean (2009a) à investiguer du côté du mentoré entrepreneur afin d'évaluer l'impact de son attitude envers l'apprentissage sur la relation de mentorat. Ses résultats indiquent que l'orientation dans un but d'apprentissage du mentoré influence bel et bien les fonctions du mentor et contribue au développement de l'auto-efficacité entrepreneuriale du mentoré. Autrement dit, plus le mentoré cherche des occasions d'apprendre (orientation

dans un but d'apprentissage élevé) et plus le mentor déploie des fonctions. Dans la même veine, plus le mentoré cherche à augmenter ses compétences (orientation dans un but d'apprentissage élevé) et plus il se perçoit comme étant capable d'accomplir des tâches qu'il entreprend dans le cadre de son travail. Ainsi, il semble que le niveau d'orientation dans un but d'apprentissage du mentoré est susceptible d'influencer de façon positive l'apprentissage du mentoré. Ce dernier étant à l'affût de nouvelles connaissances, il peut s'attendre à ce que la relation de mentorat contribue à augmenter ses compétences et ses habiletés.

Pour résumer, les écrits précédents soulignent l'importance du dévoilement de soi ainsi que l'orientation dans un but d'apprentissage du mentoré afin d'expliquer le développement de retombées positives de la relation, tel que suggéré par le modèle de Wanberg et al. (2003). Ce modèle fait également mention des caractéristiques du mentor comme éléments favorisant le développement de retombées. La prochaine section est donc consacrée aux caractéristiques du mentor.

2.4.3 Les caractéristiques du mentor

De nombreux auteurs dressent une liste des qualités du mentor recherchées par les mentorés, les plus citées étant l'écoute, la capacité de communiquer (Allen et Poteet, 1999; Couteret et al., 2006; Fortin et Simard, 2007), l'empathie, la confiance en l'entrepreneur, le pragmatisme et l'honnêteté (Barrett, 2006; Benton et Sankaran, 2005; Doyle et O'Neill, 2001; Nandram, 2003).

Outre, ces qualités, certaines caractéristiques du mentor peuvent avoir un impact sur l'apprentissage du mentoré : son nombre d'années d'expérience en tant que

mentor, son expérience dans le domaine des affaires ainsi que dans le même domaine d'activité du mentoré.

2.4.3.1 Nombre d'années d'expérience du mentor

En contexte organisationnel, Fagenson et al. (1997) constatent que l'expérience en tant que mentor a une influence sur le niveau de mentorat reçu par le protégé. Leur étude montre que plus le mentor a de l'expérience et plus il déploie des fonctions reliées à la carrière plutôt que des fonctions psychologiques. Au niveau de l'apprentissage du mentoré, aucune étude n'indique que les fonctions reliées à la carrière ont plus d'impact que les fonctions psychologiques. Il semble que tout dépende des besoins exprimés par le mentoré. Toutefois, tout porte à croire que le nombre d'années d'expérience du mentor augmente sa capacité à fournir un meilleur soutien (Allen et Eby, 2004).

2.4.3.2 L'expérience du mentor en affaires

Dans le cadre du mentorat de l'entrepreneur, il semble que l'expérience du mentor en affaires a une influence sur la qualité de la relation. Il est effectivement probable qu'un mentoré accompagné d'un mentor qui a déjà de l'expérience en affaires s'attende à ce que le mentor le soutienne et le comprenne aussi bien du point de vue personnel que professionnel, et qu'il espère que cette relation contribue au développement de retombées positives. Des auteurs affirment par exemple qu'un mentor expérimenté en affaires peut rapidement cerner les problèmes du mentoré (Cull, 2006), fournir de meilleurs conseils dans la prise de décision et générer plus d'idées et d'options face à des problématiques entrepreneuriales, compte tenu de son expérience en affaires (Krueger, 1998). Il semble ici que le niveau d'expérience du mentor en affaires soit en lien avec le développement de certaines retombées positives liées à la carrière. Dans la même veine, les résultats de Barrett (2006) montrent que les mentorés n'ayant pas apprécié leur relation de mentorat ont attribué cet échec au manque d'expérience du

mentor dans les affaires, alors que ceux ayant apprécié leur relation ont vu leurs connaissances générales dans le domaine des affaires augmenter. Les entrepreneurs interrogés dans l'étude de Miettinen (2003) estiment de leur côté qu'un bon mentor doit posséder une expérience générale en gestion pour être en mesure de soutenir l'entrepreneur dans différents domaines. Ainsi, il semble que l'expérience du mentor en affaires peut contribuer au développement de l'apprentissage du mentoré.

2.4.3.3 L'expérience du mentor dans le domaine d'activité de l'entrepreneur

Deakins, Graham, Sullivan et Whittam (1998) rapportent que les entrepreneurs novices soulignent souvent le manque d'expertise du mentor dans des domaines précis (finance, marketing, production) comme étant un inconvénient de la relation. Par ailleurs, Wikholm et al. (2005) révèlent que plus de 71 % des répondants de leur étude estiment qu'avoir un mentor dans la même branche d'activité que la leur est important. Dans une étude récente, les résultats de Simard et Fortin (2008) indiquent également que l'inexpérience du mentor dans le domaine d'activité de l'entreprise de l'entrepreneur est citée comme un facteur d'insatisfaction de la part des mentorés. Une autre étude rapporte que les mentorés interrogés à l'issue de leur relation de mentorat soulignent la nécessité d'être jumelé à un entrepreneur ayant déjà de l'expérience dans la même branche d'activité qu'eux (Miettinen, 2003). Selon eux, les connaissances générales en affaires sont utiles mais ne suffisent pas pour assurer un bon soutien, alors que celles reliées au domaine d'activité de l'entrepreneur leurs semblent nécessaires et pertinentes pour leur apprentissage. L'expérience du mentor dans le même domaine d'activité du mentoré est donc perçue par ce dernier comme un élément important à considérer pour développer son niveau d'apprentissage.

Cependant, dans une autre étude portant aussi sur le mentorat d'entrepreneur, les mentorés interrogés soulignent que ce n'est pas une condition nécessaire pour le

succès d'une relation de mentorat (Nandram, 2003). Les résultats de Bisk (2002) montrent effectivement que les entrepreneurs s'attendent à recevoir de leur mentor des conseils sur les affaires en général, mais estiment que le mentor n'a pas à posséder une expertise pointue dans le même domaine d'activité que le leur. Toutefois, cela dépend des attentes des entrepreneurs et des règles qui régissent le programme de mentorat d'affaires. Dans la mesure où les programmes de mentorat évitent que la relation ne se transforme en une relation de coaching, il se peut que les entrepreneurs qui veulent des experts (spécialistes) ne soient pas éligibles pour une relation mentorale. St-Jean et Audet (2007) en viennent à la conclusion que l'expérience et les compétences du mentor n'ont pas d'importance pour le mentoré, mais affirment que l'expérience en affaires est en effet un atout pour pouvoir comprendre ce que vit l'entrepreneur novice au quotidien.

D'après les écrits recensés, il en ressort que le nombre d'années d'expériences en tant que mentor augmente ses habiletés à fournir un meilleur soutien et que son expérience dans le domaine des affaires peut être utile pour soutenir l'apprentissage de l'entrepreneur. En ce qui concerne son expérience dans la même branche d'activité que le mentoré, les résultats semblent mitigés. Ce manque de consensus au sein de la communauté des chercheurs, nous pousse davantage à nous questionner sur l'effet potentiel de cette variable sur l'apprentissage du mentoré. L'ensemble des concepts abordés dans cette revue de littérature servent à élaborer maintenant le cadre conceptuel retenu.

2.5 LE CADRE CONCEPTUEL

Cette section présente le modèle de recherche, les variables retenues, l'objectif et les hypothèses de recherche.

2.5.1 Le modèle de recherche

La figure 4 présente le cadre conceptuel spécifique au mentorat d'entrepreneur. Ce modèle s'inspire de celui élaboré par Wanberg et al. (2003), mentionné précédemment, qui présente les principaux concepts d'une relation formelle de mentorat en contexte organisationnel. Bien que cette recherche s'intéresse au mentorat dans un contexte d'entrepreneur, certains concepts développés en milieu organisationnel y sont retenus alors que d'autres y sont retirés.

En effet, contrairement à leur modèle qui fait état de retombées distales et proximales, dans cette recherche, seules les retombées proximales sont considérées, soit spécifiquement l'apprentissage du mentoré. Aussi, Wanberg et al. (2003) ont mis en évidence l'influence des antécédents du programme sur les caractéristiques de la relation et le mentorat reçu. Dans le cadre de cette recherche, les antécédents du programme sont retirés du cadre conceptuel retenu puisqu'un seul programme de mentorat est étudié, soit celui mis en place par la Fondation de l'entrepreneurship (le Réseau M). Encore, au niveau du mentorat reçu, la recension des écrits met en évidence la durée et la fréquence des rencontres ainsi que les fonctions du mentor comme une mesure du mentorat reçu. Dans le cadre conceptuel retenu, seules les fonctions du mentor sont sauvegardées comme mesure du mentorat reçu. En effet, St-Jean (2009) souligne que la durée et la fréquence des rencontres ne sont qu'une manière de mesurer le mentorat reçu alors que les fonctions le font aussi. Devant ce choix, nous avons préféré utiliser les fonctions du mentor qui permettent de mieux comprendre et d'expliquer l'apprentissage de l'entrepreneur.

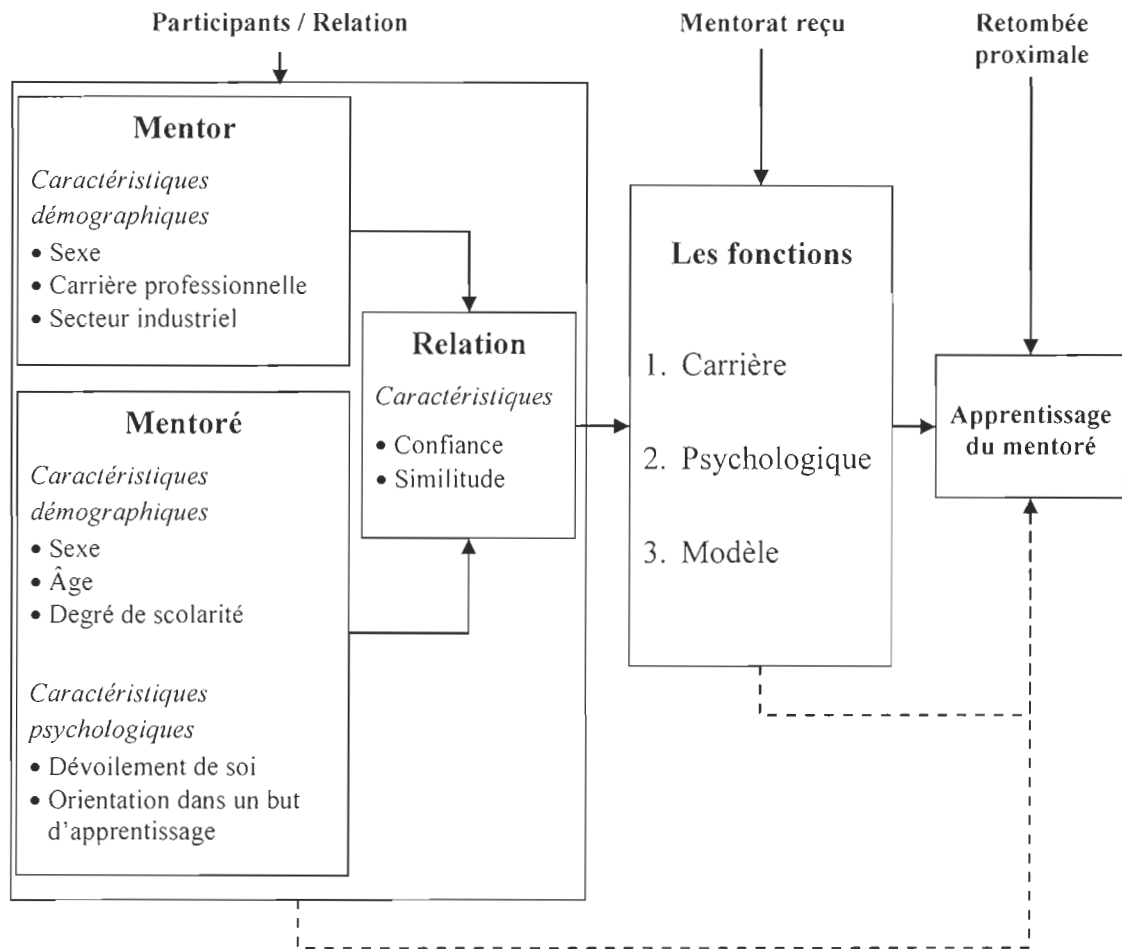


Figure 4 – Le modèle de recherche spécifique au mentorat d’entrepreneur

2.5.2 Les variables retenues

2.5.2.1 Les variables indépendantes

Elles regroupent les caractéristiques psychologiques du mentoré, les caractéristiques du mentor (excepté le sexe vu que c’est une variable de contrôle expliquée ci-après), les caractéristiques de la relation ainsi que les fonctions du mentor.

En ce qui concernant les caractéristiques psychologiques du mentoré, il semble que son dévoilement de soi ainsi que son orientation dans un but d'apprentissage peuvent avoir une influence sur son apprentissage.

Pour les caractéristiques du mentor, il semble que sa carrière professionnelle (à savoir si le mentor est un entrepreneur) et le secteur industriel auquel il appartient (à savoir s'il a exercé ou exerce encore dans le même domaine d'activité professionnel que le mentoré) peuvent également avoir un impact sur l'apprentissage. Dans la revue de littérature il a aussi été mentionné que le nombre d'années d'expérience en tant que mentor peut également influencer l'apprentissage du mentoré. Toutefois, dans cette recherche, le mentor n'a pas été questionné sur son ancienneté en tant que mentor. Par conséquent, il n'est pas possible d'analyser empiriquement l'effet de cette variable sur l'apprentissage du mentoré.

Concernant les caractéristiques de la relation, la confiance ainsi que la similitude perçue (en termes de valeurs, d'intérêts et de personnalité) peuvent aussi avoir un impact sur l'apprentissage du mentoré.

Finalement, il ressort de la littérature scientifique que les fonctions du mentor ont une influence sur l'apprentissage du mentoré. Toutefois, aucune étude n'indique la contribution individuelle de chaque fonction sur l'apprentissage du mentoré. C'est pourquoi l'impact respectif des fonctions de carrière, psychologiques et de la fonction modèle sur l'apprentissage du mentoré est étudié.

2.5.2.2 Les variables de contrôle

Dans le cadre de cette recherche, les variables démographiques telles que le sexe du mentor et du mentoré ainsi que l'âge et le degré de scolarité du mentoré sont retenues comme variables de contrôle. Dans notre cadre conceptuel, les caractéristiques

démographiques apparaissent dans les caractéristiques du mentoré et du mentor (et non au niveau des caractéristiques de la relation, tel que présenté dans la revue de littérature) car ce sont des caractéristiques qui leur sont propres mais pouvant avoir un impact sur la relation.

2.5.2.3 La variable dépendante

Puisque l'apprentissage du mentoré peut être influencé à la fois par les caractéristiques du mentoré, du mentor, de la relation ainsi que par les fonctions du mentor, l'apprentissage du mentoré est retenu comme variable dépendante.

2.5.3 L'objectif de recherche

Cette recherche a comme objectif principal de vérifier l'impact des caractéristiques du mentoré, du mentor, de la relation et des fonctions du mentor sur l'apprentissage du mentoré.

2.5.4 Les hypothèses de recherche

À partir de tout ce qui a été mentionné précédemment, neuf hypothèses sont présentées :

- Les hypothèses concernant les caractéristiques psychologiques du mentoré :
 - H1 : Un niveau élevé de dévoilement de soi du mentoré influence positivement son niveau d'apprentissage dans la relation.
 - H2 : L'orientation dans un but d'apprentissage du mentoré influence positivement son niveau d'apprentissage dans la relation.

- Les hypothèses faisant références aux caractéristiques du mentor:
 - H3 : Le fait que le mentor a consacré une majeure partie de sa carrière en tant qu'entrepreneur influence positivement l'apprentissage du mentoré.
 - H4 : Le fait que le mentor exerce une activité professionnelle dans le même secteur industriel que le mentoré influence positivement l'apprentissage du mentoré.
- Les hypothèses portant sur les caractéristiques de la relation :
 - H5 : Le niveau de confiance qu'exprime le mentoré à l'égard de son mentor influence positivement l'apprentissage du mentoré.
 - H6 : Le niveau de similitude perçue par le mentoré avec son mentor influence positivement l'apprentissage du mentoré.
- Les hypothèses ayant trait aux fonctions du mentor :
 - H7 : Le déploiement des fonctions de carrière du mentor influence positivement l'apprentissage du mentoré.
 - H8 : Le déploiement des fonctions psychologiques du mentor influence positivement l'apprentissage du mentoré.
 - H9 : Le déploiement de la fonction modèle du mentor influence positivement l'apprentissage du mentoré.

Ces hypothèses viennent donc conclure la revue de littérature et, afin de les vérifier, le chapitre suivant présente la démarche méthodologique qui guide cette recherche.

CHAPITRE 3 – LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de la recherche utilisée pour tester les hypothèses retenues. Ainsi, la stratégie de recherche, le programme étudié, la population visée, la méthode de collecte des données, l'échantillonnage, les caractéristiques de l'échantillon obtenu, l'instrument de mesure des variables et la méthode d'analyse pour le traitement des données seront justifiés tour à tour.

3.1 LA STRATÉGIE DE RECHERCHE

Cette recherche vise à identifier les facteurs susceptibles de maximiser l'apprentissage du mentoré dans le cadre d'une relation de mentorat. À cet égard, des hypothèses à l'issue de la revue de littérature sont énoncées et font l'objet d'une vérification empirique. Par conséquent, cette recherche s'inscrit dans une logique déductive. En effet, selon Thiétart (2007, p. 28), « la logique déductive est un raisonnement qui conclut à partir d'hypothèses à la vérité d'une proposition (ou à sa non-réfutation) en usant de règles d'inférences ». Une telle approche amène donc à privilégier une stratégie quantitative des données. En outre, la position épistémologique adoptée dans cette recherche est le positivisme puisqu'il s'agit de mettre à l'épreuve des hypothèses théoriques préalablement formulées.

Cette étude est également de type corrélationnel. Selon Gauthier (2003, p.133), « la recherche corrélationnelle met en relation deux ou plusieurs états de faits ». Ainsi, le fait d'étudier ici la relation qui existe entre la variable dépendante (l'apprentissage du mentoré) et les variables indépendantes (le statut professionnel du mentor, son domaine d'activité, le dévoilement de soi et l'orientation dans un but d'apprentissage du mentoré,

la confiance et la similitude perçue, les fonctions de carrières, psychologiques et la fonction modèle de rôle) justifie le caractère corrélationnel de la recherche.

Enfin, cette recherche est en quelque sorte exploratoire puisque le mentorat d'entrepreneur est un thème encore très peu étudié. Qui plus est, les recherches existantes à ma connaissance évoquent l'apprentissage comme une retombée de la relation, mais aucune d'entre elles n'étudient les facteurs qui contribuent au développement d'une telle retombée (l'apprentissage du mentoré) dans une relation mentorale.

3.2 LE PROGRAMME ÉTUDIÉ

La Fondation de l'entrepreneurship est un organisme à but non lucratif qui a pour mission de promouvoir le développement de la culture entrepreneuriale au Québec. Par souci d'assurer le développement économique et social du Québec, elle crée en 2000 un programme de mentorat d'affaires (le réseau M) destiné aux entrepreneurs novices désireux d'être accompagnés par des personnes d'expérience. Le réseau M est déployé dans près de soixante-dix (70) cellules de mentorat à travers tout le Québec. Ces dernières sont soutenues par des organismes de développement économique tels les Centres locaux de développement (CLD), les Sociétés d'aide au développement des collectivités (SADC) et les Chambres de commerce. Chaque cellule est dotée d'un coordonnateur qui recrute des mentors et encadre leur formation, se charge de promouvoir le mentorat auprès des entrepreneurs novices, s'assure du jumelage des participants en fonction d'objectifs préétablis, gère et structure les modalités de la relation. Il s'agit donc ici d'un mentorat de type formel. Aussi, c'est près de 1700 entrepreneurs par année qui bénéficient de ce service de mentorat à un très faible coût

(pas plus d'une centaine de dollars par année) avec 1200 mentors agréés et bénévoles qui leur offrent ce soutien.

3.3 LA POPULATION ÉTUDIÉE

Une population fait référence à l'ensemble de tous les éléments auxquels le chercheur souhaite généraliser les résultats de sa recherche (Lamoureux, 2000). Dans le cadre de cette étude, la population représente tous les entrepreneurs mentorés faisant partie du programme de mentorat d'affaires (Réseau M) de la Fondation de l'entrepreneurship. Puisque le Réseau M fût créé en 2000, il fallait donc avoir les coordonnées de tous les mentorés inscrits depuis cette date. Pour ce faire, dès l'été 2007, l'équipe en charge du réseau M s'est donné la tâche de communiquer avec tous les coordonnateurs de cellules pour avoir une liste complète des coordonnées des mentorés inscrits depuis 2000. Une liste des coordonnées a déjà été mise à jour en 2005 et l'équipe de mentorat de la Fondation avait donc jusqu'à la fin de l'automne 2007 pour fusionner les nouvelles coordonnées à celles de 2005. Au final, l'équipe a pu dresser une liste de courriels appartenant à 1545 entrepreneur novices.

3.4 LA COLLECTE DE DONNÉES

Cette recherche utilise des données provenant de la base de données compilée par St-Jean (2009) dans le cadre de sa thèse de doctorat. Ce chercheur a rédigé un questionnaire qu'il a mis en ligne par l'entremise du site Web de la compagnie Survey Monkey et destiné aux entrepreneurs du Réseau M. Ce questionnaire porte entre autre sur les éléments suivants : les caractéristiques du jumelage entre le mentor et le mentoré

(profil socio démographique des participants), le profil psychologique du mentoré, les fonctions du mentor et le profil des entreprises des mentorés⁹.

L'utilisation d'un questionnaire en ligne est effectivement très appropriée quand il s'agit de recueillir des informations sur des faits, des opinions auprès d'un grand nombre de répondants potentiels. Qui plus est, cet outil présente de nombreux avantages par rapport au questionnaire papier et téléphonique. D'abord, il est très économique et rapide. Économique, car mettre en ligne un questionnaire occasionne très peu de frais. Des coûts relatifs aux enveloppes, aux timbres, et aux durées des conversations téléphoniques sont donc sauvés. Rapide, car le chercheur n'a plus besoin de saisir les données et évite des erreurs de retranscription de réponses. Selon Dillman (2007, cité dans Thiétart, 2007), 69,4 % des répondants remplissent 95 % d'un questionnaire électronique contre 56,6 % pour un questionnaire postal. Le questionnaire assure également l'anonymat et favorise donc une plus grande franchise de la part des répondants.

Bien que l'utilisation d'un questionnaire en ligne comporte de nombreux avantages, le principal inconvénient réside dans le fait que le chercheur n'est pas présent auprès du répondant dans le cas d'une incompréhension ou d'une interrogation face à une question ambiguë (Thiétart, 2007). Pour pallier à cet éventuel biais, St-Jean (2009) a pris le soin de faire un pré-test auprès de 288 mentorés du réseau M pour s'assurer de la forme des questions, de leur ordonnancement, de leur compréhension et de la validité des échelles de mesure. Cette étape lui a permis de faire quelques petits ajustements au niveau de certaines variables pour la mise au point du questionnaire. Selon

⁹ Une version détaillée de ce questionnaire est apposée à l'annexe A.

d'Astous (2011, p.144) : « Cette étape de la construction d'un questionnaire est incontournable ».

3.5 L'ÉCHANTILLONNAGE

Afin de procéder à l'échantillonnage, les critères de sélection retenus par St-Jean (2009) sont que les mentorés doivent être en relation au moment de la collecte des données ou si la relation est terminée, celle-ci devait avoir totalisée au moins trois rencontres (mentor/mentoré). Ainsi, sur les 1545 répondants potentiels, 158 ont indiqué ne pas avoir suffisamment reçu de mentorat pour être éligible, 18 ont dû être retirés car ils figuraient sur la liste par erreur et 388 ne pouvaient être rejoints en raison d'une adresse de courriel non valide. Au total, sur les 981 courriels valides, 362 mentorés ont répondu au questionnaire avec un taux de réponse de 36,9 %. Aussi, dans le cadre de cette recherche, il a été choisi d'exclure les répondants avec des données manquantes. Au final, l'échantillon totalise 314 mentorés. Il s'agit donc ici d'un échantillonnage non probabiliste, plus précisément d'un échantillonnage par choix raisonné ou de convenance, puisque le chercheur est intervenu dans le choix des éléments de la population pour former l'échantillon (Lamoureux, 2000).

3.6 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Le tableau 1 présente le jumelage des participants de la relation selon leur sexe. L'échantillon contient presque autant d'hommes que de femmes mentorés (162 et 152 respectivement). Par contre, au niveau des mentors la parité hommes/femmes est un peu moins représentée avec 256 hommes contre seulement 56 femmes¹⁰. Une possible

¹⁰ À noter que certains mentorés n'ont pas indiqué leur sexe ou celui de leur mentor (donnée manquante). Ici, seules les dyades où ces informations sont complètes sont recensées.

explication réside dans le fait qu'il y avait moins de femmes en affaires il y a 40 ans qu'aujourd'hui (St-Jean, 2009), d'où le nombre restreint de femmes mentors au sein du Réseau M. Au niveau du jumelage, la majorité des hommes mentorés (152 sur 162) ont été jumelés à des hommes mentors alors qu'une très faible proportion (10 sur 162) a été affectée à des femmes mentors. Quant aux femmes mentorés, la majorité d'entre elles (104 sur 152) ont également été jumelées à des hommes mentors, mais 48 ont bénéficié du soutien d'une femme mentor. Le jumelage des femmes mentorés est ici un peu plus « partagé » entre les femmes mentor et les hommes mentors comparativement aux hommes mentorés. Toutefois, en sachant qu'il y a 58 femmes mentors et que 48 d'entre elles ont été jumelés à des mentorés femmes, une tendance à créer des dyades de même sexe semble se dégager au sein de la Fondation de l'entrepreneurship. Quoiqu'il en soit, la faible proportion de femmes mentors auprès des hommes mentorés peut aussi réduire l'effet du rôle du sexe des participants sur la relation. C'est d'ailleurs une des raisons qui pousse à considérer le sexe comme une variable de contrôle dans le cadre de cette recherche

Tableau 1 - Le jumelage des participants de la relation

	Mentorés H	Mentorés F	Total
Mentor H	152	104	256
Mentor F	10	48	58
Total	162	152	314

Le tableau 2 présente le profil professionnel des mentors et indique que la plupart des mentors (47,9 %) sont (ou ont été) des entrepreneurs de carrière, qu'une bonne proportion d'entre eux (34,3 %) exercent (ou ont exercé) la fonction de cadre dans une entreprise privée et qu'un faible pourcentage (6,8 %) représente ceux qui sont (ou ont été) fonctionnaires. Quant aux 10,9 % des mentors restant, leur fonction professionnelle était ignorée par le mentoré lors du jumelage ou celui-ci refusait de

répondre. Le tableau 2 montre aussi que la majorité des mentors (57,4 %) étaient retraités au moment du jumelage alors qu'un peu moins de la moitié (40,8 %) étaient encore professionnellement actifs. Enfin, on constate que la plupart des mentors (79,6 %) n'ont pas exercé leur activité professionnelle dans le même secteur industriel que celui du mentoré. Ce n'est pas étonnant puisque le Réseau M de la Fondation de l'entrepreneurship privilégie les dyades comportant un mentor et mentoré n'évoluant pas dans le même secteur d'activité, de peur que la relation ne vire uniquement vers du coaching plutôt que du mentorat. Cela explique donc que seulement 20,4 % des mentors ont exercé leur profession dans le même secteur d'activité du mentoré lors du jumelage.

Tableau 2 - Le profil professionnel des mentors

Fonction professionnelle	%
Entrepreneurs	47,9 %
Cadres	34,3 %
Fonctionnaires	6,8 %
Non mentionné	10,9 %
Statut professionnel	%
Professionnelles actif	40,8 %
Professionnels à la retraite	57,4 %
Secteur industriel	%
Secteur identique au mentoré	20,4 %
Secteur différent du mentoré	79,6 %

Quelques caractéristiques du mentoré doivent également être soulevées comme l'âge moyen des mentorés, leur niveau de scolarité et leur profil professionnel. Le tableau 3 indique que la moyenne d'âge des mentorés est de 39,81 ans (avec un écart-type de 8,97 et une médiane de 38 ans), que 40,4 % des répondants détiennent un diplôme universitaire de premier cycle, 28 % possède un diplôme d'études collégiales, 16,9 % ont à leur actif un diplôme d'études secondaires et 14,6 % ont un diplôme universitaire de deuxième ou troisième cycle.

Au niveau du profil professionnel, la majorité (51,1 %) des mentorés n’avaient pas d’expérience en affaires au moment du démarrage de leur entreprise, 63,4 % avaient une expérience de moins d’un an, 73,6 % moins de trois ans et 82,9 % moins de cinq ans. Enfin, 24 % des mentorés indiquaient n’avoir aucune expérience dans le domaine d’activité de leur entreprise, 33,2 % moins d’une année, 46,2 % moins de trois ans et 61,6 % moins de cinq ans.

Tableau 3 – Le profil des mentorés

Âge	39,81 ans
Niveau de scolarité	%
Diplôme d’études secondaires	16,9 %
Diplôme d’études collégiales	28,0 %
Diplôme universitaire de 1 ^{er} cycle	40,4 %
Diplôme universitaire de 2 ^e ou 3 ^e cycles	14,6 %
Expérience en affaire	%
Aucune expérience	51,1 %
Expérience < 1 an	63,4 %
Expérience < 3 ans	73,6 %
Expérience < 5 ans	82,9 %
Expérience dans le domaine d’activité de l’entreprise	%
Aucune expérience	24 %
Expérience < 1 an	33,2 %
Expérience < 3 ans	46,2 %
Expérience < 5 ans	61,6 %

Pour finir, le tableau 4 présente quelques caractéristiques des entreprises de l’échantillon. On constate qu’une très forte majorité des mentorés (93,3 %) avaient une entreprise active au moment du jumelage alors que seulement 6,7 % d’entre eux étaient en processus de démarrage. Ces entreprises détiennent en moyennes 4,48 employés. Aussi, 62,8 % de ces entreprises réalisent annuellement un chiffre d’affaires inférieur à 100 000 \$, 88,9 % cumulent un chiffre d’affaires annuel inférieur à 500 000\$ et seulement 8,6 % d’entre elles réalisent un chiffre d’affaires annuel supérieur à un

million de dollars. Au regard de la classification des PME selon l'effectif et le chiffre d'affaires¹¹, la majorité des entreprises faisant partie de l'échantillon sont considérées comme des petites entreprises. Enfin, les secteurs industriels sont très diversifiés mais force est de constater que la majorité des mentorés exercent leur activité dans le secteur tertiaire, alors qu'un faible pourcentage évolue dans le secteur primaire et secondaire¹².

Tableau 4 - Les caractéristiques des entreprises de l'échantillon

Statut entreprise	%
Entreprise active	93,3 %
Entreprise en processus de démarrage	6,7 %
Moyenne des employés	4,48
Chiffre d'affaires	%
< 100 000 \$	62,8 %
< 500 000 \$	88,9 %
> 1 000 000 \$	8,6 %
Secteurs industriels	%
Services professionnels	23 %
Fabrication	14,4 %
Commerce de détails	11,9 %
Autres services	8,1 %
Soins de santé	7,4 %
Arts	7,0 %
Industrie de l'information et culturelle	6,3 %
Agriculture, foresterie, chasse et pêche	5,6 %
Hébergement	3,3 %
Construction	3,3 %
Enseignement	2,6 %
Service administratifs et de soutien	2,2 %
Commerce de gros	1,5 %
Gestion des sociétés et des entreprises	0,7 %
Finance et assurances	0,7 %
Mines, pétrole et gaz	0,4 %
Transport et entreposage	0,4 %
Immobilier et location	0,4 %
Autre	0,7 %

¹¹ Selon la Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME), les petites entreprises regroupent celles ayant moins de 50 salariés avec un chiffre d'affaires inférieur à 2 millions de dollars.

¹² Selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (l'INSEE), le secteur primaire regroupe les activités dans le domaine de l'agriculture, la pêche, la forêt, des mines et des gisements. Le secteur secondaire regroupe les industries manufacturières et la construction. Le secteur tertiaire regroupe le commerce, l'administration, les transports, les services aux entreprises et particuliers, les activités financières et immobilières.

3.7 INSTRUMENT DE MESURE

Cette section présente l'opérationnalisation des variables indépendantes, de contrôle et de la variable dépendante retenues suite à l'élaboration du cadre conceptuel de cette recherche¹⁴.

3.7.1 Les variables indépendantes

Les variables indépendantes présentées ci-dessous font successivement références au dévoilement de soi, à l'orientation dans un but d'apprentissage, à la carrière du mentor, au secteur industriel dans lequel évolue le mentor, à la confiance, à la similitude perçue, aux fonctions de carrière, psychologiques ainsi qu'à la fonction modèle.

3.7.1.1 *Le dévoilement de soi*

Le dévoilement de soi du mentoré s'inspire de la mesure développée par Miller et al. (1983). Le répondant devait indiquer sur une échelle de Likert à 7 points allant de « 1-j'en discuterais jamais » à « 7-j'en discuterais sans gêne et sans réserve », dans quelle mesure s'il rencontre un étranger de même sexe il discuterait des sujets suivants : 1-De ses habitudes et manies; 2-Des choses qu'il a faites et dont il se sent coupable; 3-Des choses qu'il ne ferait pas en public; 4-De ses sentiments intimes; 5-De ce qu'il aime et n'aime pas à propos de lui; 6-De ce qui est important pour lui dans la vie; 7-De ce qui fait de lui la personne qu'il est; 8-De ses pires peurs; 9-Des choses qu'il a faites dont il est fier; 10-De ses relations intimes avec les autres. Le coefficient de cohérence interne (alpha de Cronbach) pour cette mesure s'élève à 0,899. Mentionnons que l'alpha de

¹⁴ Tous les auteurs nommés dans l'opérationnalisation des variables sont tirés de St-Jean, E. (2009). *Retombées et facteurs de succès d'une relation de mentorat d'entrepreneur novice selon la perspective du mentoré*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec, Canada.

Cronbach est un test mathématique qui permet de vérifier la validité interne des échelles de mesure et que le niveau minimum conseillé pour juger qu'une mesure est acceptable est de 0,70 (Nunnally, 1978).

3.7.1.2 L'orientation dans un but d'apprentissage

En ce qui concerne l'orientation dans un but d'apprentissage, c'est la mesure développée par Button et al. (1996) qui est utilisée. Une échelle de Likert à 7 points allant de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord » est également proposée aux répondants pour enregistrer leur réponse. Les items retenus pour l'opérationnalisation de cette variable mesurent l'attitude du mentoré à rechercher des situations d'apprentissage : 1-Avoir l'opportunité d'accomplir un travail qui me permet de relever un défi est important pour moi; 2-Lorsque je n'arrive pas à accomplir une tâche difficile, ça m'incite à y travailler encore plus fort la fois suivante; 3-Je préfère travailler sur des tâches qui me forcent à apprendre de nouvelles choses; 4-Avoir l'opportunité d'apprendre de nouvelles choses est important pour moi; 5-Je donne le meilleur de moi-même lorsque je travaille sur une tâche passablement difficile; 6-Je m'efforce d'améliorer mes performances passées; 7-Avoir l'occasion de développer de nouvelles habiletés est important pour moi; 8-Lorsque j'ai de la difficulté à résoudre un problème, j'aime essayer différentes approches pour voir laquelle va fonctionner. L'alpha de Cronbach pour cette mesure est de 0,927 et est donc jugé acceptable.

3.7.1.3 La carrière professionnelle et le secteur industriel du mentor.

Dans le questionnaire rédigé par St-Jean (2009), le mentoré devait indiquer si son mentor avait consacré une majeure partie de sa carrière en tant qu'entrepreneur, en tant que cadre dans une entreprise privée, ou en tant que fonctionnaire. Ici, puisque un des objectifs de cette recherche est de savoir si le fait d'être un mentor en affaires joue sur l'apprentissage du mentoré, il était préférable de codifier la mesure carrière

professionnelle de façon binaire avec 0 = les mentors qui sont(ou ont été) entrepreneurs et 1 = les mentors exerçant (ou ayant exercé) une autre profession.

Quant au secteur industriel du mentor, cette variable est également mesurée à l'aide d'une échelle binaire (1/2). Le mentoré devait alors indiquer si oui (1) ou non (0) le mentor a déjà travaillé dans le même secteur que lui.

3.7.1.4 La confiance

La variable confiance a été développée par St-jean (2009) lui-même dans le cadre de sa thèse de doctorat en s'inspirant des trois composantes de la confiance envers une autre personne de Rempel et Holmes (1986). Une échelle de Likert à 7 points allant de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord » est également utilisée au travers des items suivants : 1-Je peux faire confiance en mon mentor; 2-Mon mentor est une personne fiable sur laquelle je peux compter; 3-Mon mentor se comporte de manière prévisible. Le coefficient de fidélité (alpha de Cronbach) est de 0,741 et est donc jugé acceptable.

3.7.1.5 La similitude perçue

La similitude perçue est mesurée à partir de quatre items. Les trois premiers items font référence à ceux développés par Allen et Eby (2003) et le quatrième à Ensher et Murphy (1997). Ici aussi sur des échelles de Likert allant de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord », le mentoré exprimait son degré d'accord ou de désaccord face aux items suivants : 1-Je possède les mêmes valeurs que mon mentor; 2-Mes intérêts personnels concordent avec ceux de mon mentor; 3-la personnalité de mon mentor est semblable à la mienne; 4-mon mentor est moi voyons les choses de la même manière. L'alpha de Cronbach est de 0,897 et, par conséquent, acceptable.

3.7.1.6 *Les fonctions du mentor*

Pour les fonctions de carrière, le mentoré devait indiquer le soutien que lui offre le mentor au niveau de sa carrière d'entrepreneur. Seize items sont retenus par St-Jean (2009) pour opérationnaliser les fonctions de carrière. Ces items font référence aux fonctions suivantes : Intégration (avec un alpha de Cronbach de 0,948), Soutien informationnel (avec un alpha de Cronbach de 0,899), Confrontation (avec un alpha de Cronbach de 0,882) et Guide (avec un alpha de Cronbach de 0,925). Pour les fonctions psychologiques le mentoré note ici le niveau de soutien psychologique que lui apporte le mentor dans la relation. Quatorze items mesurent cette variable et représentent les fonctions psychologiques suivantes : Réflecteur (avec un alpha de Cronbach de 0,889), Sécurisation (avec un alpha de Cronbach de 0,916), Motivation (avec un alpha de Cronbach de 0,953), et Confident (avec un alpha de Cronbach de 0,931). Enfin, pour la fonction modèle, le mentoré devait mentionner jusqu'à quel point le mentor représente un modèle pour lui. Quatre items sont proposés pour mesurer ici une seule fonction : Modèle de rôle (avec un alpha de Cronbach de 0,894).

Pour l'ensemble de ces fonctions, le mentoré indiquait là aussi son opinion sur une échelle de Likert à 7 points fluctuant de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord ».

Dans le cadre de cette recherche, la fonction carrière, la fonction psychologique et la fonction modèle sont retenues dans leur ensemble pour tenter d'expliquer l'apprentissage du mentoré. Ainsi, le calcul de la mesure de la fonction carrière représente la moyenne des seize items faisant référence à la fonction intégration, soutien informationnel, confrontation et guide. Pour les fonctions psychologiques et la fonction modèle, le principe est le même, la moyenne des items de leurs sous fonctions respectives a été calculé. Au final, le coefficient de fidélité (alpha de Cronbach) s'élève

à 0,942 pour la fonction carrière, 0,959 pour la fonction psychologique et 0,894 pour la fonction modèle. Toutes les fonctions du mentor avaient fait l'objet d'une définition dans le cadre de la revue de littérature sans en spécifier les items retenus pour leur opérationnalisation. Pour apprécier le contenu détaillé de chaque sous fonction avec leurs items, le lecteur est invité à consulter l'annexe A.

Toutefois, pour faciliter la compréhension, le tableau 5 présente les trois grandes fonctions du mentor avec leurs sous fonctions et un exemple d'items.

Tableau 5 – Les fonctions du mentor

Fonction de carrière	Fonctions psychologiques	Fonction modèle
Intégration :	Réflecteur :	Modèle de rôle:
« Il me met en relation avec des gens qu'il connaît »	« Il me permet de me faire une image précise de moi et de mon entreprise »	« Il m'expose ses réussites et ses faiblesses »
Soutien Informationnel :	Sécurisation :	
« Il me fournit des informations et des renseignements reliés au monde des affaires »	« Il me sécurise »	
Confrontation :	Motivation :	
« Il n'hésiterait pas à me contredire s'il n'était pas d'accord »	« Il croit que je peux réussir comme entrepreneur »	
Guide :	Confident :	
« Il me propose d'autres points de vue »	« Je le considère comme un ami »	

3.7.2 La variable dépendante

Une seule variable dépendante est retenue dans cette étude : l'apprentissage du mentoré. Cette mesure s'inspirant de celle développée par Allen et Eby (2003) comporte les cinq items suivants : 1-J'ai appris beaucoup de mon mentor; 2-Mon mentor m'a apporté de nouvelles perspectives sur plusieurs choses; 3-Mon mentor et moi avons appris ensemble, en collaboration; 4-Il y a eu un apprentissage réciproque qui s'est produit avec mon mentor; 5-Mon mentor a partagé avec moi beaucoup d'informations qui m'ont aidé dans mon développement professionnel. Les répondants enregistraient

leurs réponses sur une échelle de Likert à 7 points allant de « 1-Fortement en désaccord » à « 7- Fortement en accord ». Cette mesure possède un alpha de Cronbach (α) de 0,91.

3.7.3 Les variables de contrôle

Pour les fins de cette recherche, certaines variables sont contrôlées afin d'assurer le pouvoir explicatif des variables indépendantes retenues sur l'apprentissage du mentoré. Le tableau 6 indique d'ailleurs les mesures utilisées pour opérationnaliser ces variables et la codification retenue par St-Jean (2009). Ces variables de contrôle représentent quelques caractéristiques démographiques comme l'âge du mentoré, le sexe (du mentoré et du mentor) et le niveau de scolarité du mentoré.

Tableau 6 – Mesures des variables de contrôle démographiques

Variabes	Mesures	Codification
Âge	Année	23 à 70
Sexe	Homme	0
	Femme	1
Degré de scolarité	Secondaire et DEP	1
	Collégiale et technique	2
	Universitaire 1 ^{er} cycle	3
	Universitaire 2 ^e et +	4

3.8 LA MÉTHODE D'ANALYSE

Pour cette étude, le traitement des données nécessite l'utilisation d'un logiciel statistique voué aux recherches quantitatives. Notre choix s'est donc porté sur le logiciel d'analyse statistique SPSS (Statistical package for the social science, version 18.0). Ce

logiciel facilite le traitement des données par sa convivialité, d'une part, et par sa rapidité d'exécution des calculs statistiques, d'autre part.

L'analyse des données de cette recherche débouche vers la validation ou la réfutation des hypothèses de recherches formulées à l'issu du cadre conceptuel. Pour ce faire, des analyses corrélationnelles et de régression multiple sont effectuées. Dans un premier temps, l'analyse corrélationnelle détermine l'intensité et la direction de la relation entre chaque variable indépendante et l'apprentissage du mentoré. Le coefficient de corrélation de Pearson (r) est donc présenté pour mettre en évidence le lien linéaire qui existe entre les variables à l'étude. Dans un second temps, la régression multiple met en relation simultanément plusieurs variables indépendantes afin d'en distinguer l'effet respectif sur l'apprentissage du mentoré. En outre, elle permet d'évaluer la qualité d'un modèle de régression. Ce qu'il faut noter c'est que plusieurs types de régression multiple existent comme la régression standard, la régression hiérarchique, la régression stepwise (pas à pas), la régression forward (par sélection) ou la régression backward (par élimination). Le choix de ces techniques est laissé à la discrétion du chercheur, selon la démonstration qu'il souhaite effectuer.

Dans le cadre de cette recherche, la régression hiérarchique est privilégiée car ce type d'analyse permet de mettre en évidence la contribution unique d'une variable ou d'un groupe de variables indépendantes pour expliquer la variable dépendante. Autrement dit, vu que cette recherche vise à identifier les facteurs qui maximisent l'apprentissage du mentoré, les analyses de régression hiérarchique évaluent la valeur ajoutée de chaque variable ou groupe de variables pour expliquer cet apprentissage. Ces analyses de régression permettent en outre de tester nos neuf hypothèses de recherche.

La méthode consiste donc à entrer des variables une à une ou en groupe selon l'ordre déterminé par le chercheur. Dans cette recherche, les variables indépendantes sont entrées par bloc de variables de façon hiérarchisée. Le premier bloc de variables représente les variables démographiques du mentoré (modèle 1), le 2^{ème} bloc correspond aux variables psychologiques du mentoré et s'ajoute au modèle 1 (modèle 2), le 3^{ème} bloc comprend les variables relatives aux caractéristiques du mentor et s'ajoute au modèle 2 (modèle 3), le 4^{ème} bloc représente les caractéristiques de la relation et s'ajoute au modèle 3 (modèle 4) et le 5^{ème} et dernier bloc correspond aux fonctions du mentor et s'ajoute au modèle 4 (modèle 5). Au fur et à mesure qu'un modèle s'ajoute, des statistiques indiquent alors l'apport de ce modèle en termes de pourcentage de variance expliquée, calculée à partir du coefficient de détermination (noté R^2). Autrement dit, ce coefficient de détermination mettra en évidence (en pourcentage) la variation de l'apprentissage du mentoré qui est expliqué par un groupe de variables indépendantes. Dans la mesure où les caractéristiques du mentoré, du mentor et de la relation sont susceptibles d'avoir de l'influence sur les fonctions du mentor (au-delà de leur influence possible sur l'apprentissage), nous avons choisi de les analyser en premier lieu (bloc 1, 2 et 3) avant les fonctions du mentor. Ainsi l'ordre des blocs été établi de façon à mettre en lumière la contribution marginale des fonctions du mentor pour expliquer l'apprentissage du mentoré.

La méthodologie étant exposée, les chapitres suivants sont consacrés à la présentation des résultats et à leur interprétation.

CHAPITRE 4 – LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des analyses statistiques effectuées visant à valider ou rejeter les hypothèses de cette recherche. Une première section est consacrée à l'analyse corrélationnelle et une seconde à la présentation des résultats des analyses de régression hiérarchique.

4.1 L'ANALYSE CORRÉLATIONNELLE

Les résultats de l'analyse corrélationnelle mettent en évidence le sens et la force entre les variables indépendantes et la variable dépendante. Le coefficient de corrélation de Pearson (r) est donc utilisé pour quantifier la direction et la puissance de la relation entre les variables appartenant aux caractéristiques du mentoré, du mentor, de la relation mentorale, aux fonctions du mentor et l'apprentissage du mentoré. Les résultats obtenus varient entre -1 et +1. Un coefficient négatif indique que les variables évoluent dans le sens contraire alors qu'un coefficient positif indique que les variables évoluent dans la même direction. Aussi, plus la valeur du coefficient est proche de -1 ou +1 et plus la relation est forte. Cette force de la relation peut être interprétée grâce aux échelles suivantes (Daghfous, 2006) :

- Un coefficient entre 0 et 0,10 indique une corrélation négligeable;
- Un coefficient entre 0,10 et 0,30 indique une corrélation faible;
- Un coefficient entre 0,30 0,50 indique une corrélation modérée;
- Un coefficient entre 0,50 et 0,70 indique une corrélation forte;
- Un coefficient entre 0,70 et 1,00 indique une corrélation très forte.

Mentionnons aussi que le coefficient doit être significatif pour justifier d'une quelconque relation. S'il ne l'est pas, il peut être considéré comme étant égal à 0 et signifie qu'il n'existe aucune relation linéaire entre les variables.

Le tableau 7 présente les moyennes, écarts-type et corrélation entre les variables indépendantes et l'apprentissage du mentoré. En ce qui concerne les caractéristiques du mentoré, seules deux variables présentent une relation significative avec l'apprentissage du mentoré : l'âge et le dévoilement de soi. Pour l'âge du mentoré (variable de contrôle), on constate que cette variable est négativement corrélée au niveau d'apprentissage du mentoré ($r = -0,11$; $p \leq 0,05$). Par contre, une relation positive est constatée entre le niveau de dévoilement de soi du mentoré et son niveau d'apprentissage dans la relation ($r = 0,16$; $p \leq 0,01$). Notons toutefois que l'intensité de ces relations est faible.

Pour les caractéristiques du mentor, comme les variables sexe, carrière et secteur industriel ne sont pas notées sur des échelles continues, il est impossible dans le cadre de cette étude d'étudier les corrélations entre ces dites variables et le niveau d'apprentissage du mentoré. L'analyse en corrélation vérifie seulement si une relation linéaire existe entre deux variables continues ou métriques.

En ce qui a trait aux caractéristiques de la relation, deux variables présentent une relation significative avec l'apprentissage du mentoré : la confiance et la similitude perçue. Au niveau du sentiment de confiance à l'égard du mentor, on constate que cette variable a une relation positive et forte avec l'apprentissage du mentoré ($r = 0,64$; $p \leq 0,01$). Le même constat est fait au niveau de la similitude du mentoré avec son mentor et l'apprentissage du mentoré ($r = 0,69$; $p \leq 0,01$).

Enfin, pour les fonctions du mentor, les trois grandes fonctions affichent également des relations significatives avec l'apprentissage du mentoré. Le déploiement des fonctions de carrière et psychologiques au sein de la relation mentorale sont corrélées positivement et très fortement avec l'apprentissage du mentoré ($r = 0,73$; $p \leq 0,01$ pour les fonctions de carrières et $r = 0,76$; $p \leq 0,01$ pour les fonctions psychologiques). Quant au déploiement de la fonction modèle dans la relation, cette variable présente également une corrélation positive et forte avec l'apprentissage du mentoré ($r = 0,67$; $p \leq 0,01$). Cette relation est toutefois légèrement moins intense que celles constatées entre les fonctions de carrière, les fonctions psychologiques et l'apprentissage du mentoré.

Tableau 7 – Moyennes, écart-type et corrélations des variables

Variables	Moy.	E.-T.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1-Apprenti	5,09	1,43													
2-Sexe	0,48	0,50	,02												
3-Âge	39,81	8,97	-,11*	-,01											
4-Scol.	2,53	0,94	,00	,12*	,08										
5-Dév. soi	4,77	1,27	,16**	,00	-,04	-,05									
6-Or. App.	6,24	0,88	,00	,12*	-,05	-,02	,13*								
7-Sexe M	1,19	0,39	,01	,33**	,00	-,02	,00	,02							
8-Carr. M	0,48	0,50	,07	-,03	-,16**	-,11	,04	,02	,01						
9- Indu. M	0,81	0,40	,03	-,04	,01	-,03	,02	00	-,06	-,01					
10-Conf.	5,75	1,16	,64**	-,07	-,16**	-,06	,04	-,02	-,03	-,04	-,07				
11-Simili.	4,71	1,40	,69**	,00	-,14	-,09	,15**	,00	,09	,08	-,07	,64**			
12- F.Car	5,27	1,14	,73**	,11	-,16**	,02	,08	,02	,09	,08	,05	,58**	,55**		
13-F.Psy	5,23	1,21	,76**	,07	-,14*	-,02	,15*	,00	,11	,05	,03	,62**	,64**	,88**	
14-F.Mod	5,39	1,43	,67**	,03	-,13*	-,04	,12*	,03	,03	,18**	-,01	,48**	,58**	,77**	,75**

** = $p \leq 0,01$ * = $p \leq 0,05$

4.2 ANALYSE DE LA RÉGRESSION MULTIPLE HIÉRARCHIQUE

Dans cette section, des analyses de régression hiérarchique sont effectuées pour vérifier les neuf hypothèses émises à la suite de l'examen de la documentation scientifique. Le tableau 8 présente les régressions hiérarchiques de l'apprentissage du mentoré. Celles-ci comportent d'ailleurs cinq modèles de régression. Chaque modèle fait référence à un groupe ou bloc de variables.

Le modèle 1 est ainsi composé des variables démographiques de contrôle tels que le sexe, l'âge et le degré de scolarité du mentoré.

Le modèle 2 fait aussi référence aux variables qui concernent les caractéristiques du mentoré, sauf qu'ici ce sont des variables relatives à des composantes psychologiques de ce dernier qui y sont représentées, soit le niveau de dévoilement de soi et d'orientation vers un but d'apprentissage du mentoré. Notons que ces variables s'ajoutent au modèle précédent.

Dans le modèle 3, ce sont les variables appartenant aux caractéristiques du mentor qui s'ajoutent au deux premiers modèles, soit, le sexe du mentor (variable de contrôle), la carrière et le secteur industriel du mentor.

Le modèle 4 présente l'ajout des variables qui concernent les caractéristiques de la relation, à savoir le niveau de confiance à l'égard du mentor ainsi que le niveau de similitude perçue avec le mentor.

Enfin, le modèle 5 contient toutes les variables entrées précédemment, mais en ajoutant les fonctions du mentor c'est-à-dire les fonctions de carrière, psychologiques et la fonction modèle.

Tableau 8 – Régression hiérarchique de l'apprentissage de l'entrepreneur

	Modèle1	Modèle2	Modèle3	Modèle4	Modèle5
	Std.β	Std. β	Std.β	Std.β	Std. β
Sexe mentoré	0,027	0,029	0,017	0,063	0,021
Âge mentoré	-0,133*	-0,132*	-0,126*	0,005	0,019
Degré de scolarité	-0,010	-0,007	0,000	0,070	0,034
Dévoilement soi		0,175**	0,174**	0,093*	0,068
Orient. apprent.		-0,021	-0,019	0,010	0,002
Sexe mentor			0,036	-0,008	-0,025
Carrière mentor			0,038	0,078	0,036
Sect. indust. mentor			-0,011	0,063	0,015
Confiance				0,401***	0,205***
Similitude				0,425***	0,234***
Fonctions carrière					0,176*
Fonctions psycho.					0,237**
Fonction modèle					0,116
Sig, Variation de F	0,174	0,019	0,868	0,000	0,000
R^2	0,019	0,049	0,052	0,565	0,686
***=p≤0,001	**=p≤0,01	*p≤0,05			

Pour chacun des cinq modèles de régression, le tableau 8 met en évidence la qualité du modèle (exprimé par la significativité de la statistique F de la loi de Fisher) ainsi que le pourcentage de la variation de la variable dépendante expliqué par

l'ensemble des variables indépendantes (exprimé par le coefficient de détermination R^2). Ces valeurs permettent donc de déterminer si la contribution successive de chacun des blocs de variables à la prédiction de la variable dépendante est significative.

Le tableau 8 présente également, pour chacune des variables indépendantes, des coefficients de régression standardisés (β)¹. Ces valeurs permettent de quantifier la contribution individuelle de chaque variable indépendante pour expliquer la variable dépendante. Mentionnons que la significativité des coefficients de régression β est donnée par la statistique T de Student.

Au final, les résultats des différents modèles présentés permettent de vérifier nos neuf hypothèses de recherche :

- Concernant les caractéristiques démographiques du mentoré (sexe, âge et degré de scolarité) et du mentor (sexe), aucune hypothèse n'a été émise puisqu'elles sont considérées dans le cadre de cette recherche comme des variables de contrôle. Cependant, on constate que l'âge du mentoré a un effet négatif sur son niveau d'apprentissage avec le mentor dans les modèles 1, 2 et 3. Autrement dit, plus le mentoré est âgé, moins il déclare avoir appris de sa relation avec le mentor. Notons toutefois que cet impact négatif se maintient de façon significative dans les modèles 1, 2 et 3, mais pas dans les modèles 4 (β standardisé = 0,005; $p > 0,05$) et 5 (β standardisé = 0,019; $p > 0,05$). Ainsi, dès que la confiance et la similitude perçue sont entrées dans le modèle, l'âge n'est plus significatif.

¹ Les coefficients standardisés sont utilisés lorsque les variables indépendantes sont mesurées à partir d'échelles différentes comme c'est le cas dans le cadre de cette recherche. Le recours au β standardisé est donc pertinent puisque ce coefficient permet de rendre les échelles comparables.

- En ce qui concerne les composantes psychologiques du mentoré, deux hypothèses de recherche sont émises. La première hypothèse (H1) prévoit que *le dévoilement de soi du mentoré influence positivement son niveau d'apprentissage dans la relation*. Les résultats du modèle 2, 3 et 4 indiquent à ce sujet que le dévoilement de soi a un impact positif sur l'apprentissage du mentoré. Toutefois, cet impact devient non significatif dans le modèle 5 (β standardisé = 0,068; $p > 0,05$). Autrement dit, lorsque l'ensemble des variables sont entrées dans le dernier modèle (modèle 5), le dévoilement de soi n'a plus d'effet sur l'apprentissage du mentoré. Par conséquent, H1 est validée mais partiellement. La deuxième hypothèse (H2) prévoit que *l'orientation dans un but d'apprentissage du mentoré influence positivement son niveau d'apprentissage*. Les résultats indiquent que cette variable ne présente aucune relation significative avec l'apprentissage du mentoré (β standardisé = 0,002; $p > 0,05$). Il faut donc rejeter H2.
- Pour les caractéristiques du mentor, ces dernières renvoient à la proposition de la troisième et la quatrième hypothèse. D'après l'hypothèse (H3), *le fait que le mentor a consacré une majeure partie de sa carrière en tant qu'entrepreneur influence positivement l'apprentissage du mentoré*. Les résultats indiquent que cette variable ne présente pas de lien significatif avec l'apprentissage du mentoré (β standardisé = 0,036; $p > 0,05$). Quant à l'hypothèse 4 (H4), elle concerne *le fait que le mentor exerce une activité professionnelle dans le même secteur industriel du mentoré et que cela influencerait positivement l'apprentissage de ce dernier*. Les résultats indiquent là aussi qu'il n'y a aucun lien significatif avec l'apprentissage du mentoré (β standardisé = 0,015; $p > 0,05$). L'ajout de la variable carrière et secteur industriel du mentor étant non significatif au modèle, H3 et H4 sont donc rejetées.

- Les variables ayant trait aux caractéristiques de la relation, réfèrent à l'énoncé de la cinquième et la sixième hypothèse. L'hypothèse 5 (H5) prévoit que *le sentiment de confiance qu'exprime le mentoré à l'égard de son mentor influence positivement l'apprentissage du mentoré*. Les résultats indiquent ici que le niveau de confiance dans la relation a un impact positif sur l'apprentissage du mentoré (β standardisé = 0,205; $p \leq 0,001$). H5 est donc acceptée. L'hypothèse 6 (H6) prévoit que *la similitude perçue par le mentoré avec son mentor influence positivement l'apprentissage du mentoré*. Les résultats indiquent que cette variable influence bel et bien positivement l'apprentissage du mentoré (β standardisé = 0,234; $p \leq 0,001$). Conséquemment, H6 est également acceptée. Notons que l'ajout des variables confiance et similitude perçue dans le modèle 4 explique 56,5 % ($R^2 = 0,565$) de la variabilité de l'apprentissage du mentoré et que cet ajout est fortement significatif. Autrement dit, les variables confiance et similitude perçue ont rehaussé la variance associée à l'apprentissage du mentoré de 51,6 % (ΔR^2 (entre modèle 2 et 4) = $0,565 - 0,049 = 0,516$)).
- Les variables relatives aux trois grandes fonctions du mentor renvoient à la formulation de la septième, la huitième et la neuvième hypothèse. L'hypothèse 7 (H7) prévoit que *le déploiement des fonctions de carrière influence positivement l'apprentissage du mentoré*. Le modèle 5 indique à cet effet que les fonctions de carrière influencent positivement l'apprentissage du mentoré (β standardisé = 0,176; $p \leq 0,05$). L'hypothèse 8 (H8) postule que *le déploiement des fonctions psychologiques influence positivement l'apprentissage du mentoré*. Les résultats révèlent là aussi que cette variable influence positivement l'apprentissage du mentoré (β standardisé = 0,237; $p \leq 0,01$). Finalement, l'hypothèse 9 (H9) prévoit que *le déploiement de la fonction modèle influence de façon positive l'apprentissage du mentoré*. Le modèle 5 montre qu'aucune relation significative n'est constatée entre cette

variable et l'apprentissage du mentoré (β standardisé = 0,116; $p > 0,05$). En somme, H7 et H8 sont validées, mais H9 est rejetée. Notons aussi que cet ajout dans le modèle final permet d'expliquer 68,6 % de la variance ($R^2 = 0,686$) et que l'ajout des fonctions est significatif. Les trois grandes fonctions du mentor ont donc permis d'augmenter la variance associée à l'apprentissage du mentoré de 12,1 %.

CHAPITRE 5 – LA DISCUSSION

Ce dernier chapitre a pour but d'interpréter les résultats précédemment obtenus. Nous reviendrons donc sur chaque hypothèse à la lumière des résultats observés pour voir si ces derniers convergent avec ceux des études empiriques antérieures. Le cas échéant, nous tenterons d'interpréter certains de ces résultats en apportant quelques pistes d'explications. Une fois les éléments de discussion approfondis, nous présenterons les limites de cette recherche suivies de quelques avenues de recherches futures.

5.1 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Au regard des composantes psychologiques du mentoré, le modèle 5 indique qu'il n'y a pas de lien significatif entre le dévoilement de soi du mentoré et son niveau d'apprentissage (H1). Autrement dit, le fait que le mentoré s'ouvre à son mentor en lui révélant des informations personnelles sur lui (sentiments, pensées, opinions) n'a pas d'impact sur son niveau d'apprentissage. Toutefois, précisons que lorsque les fonctions du mentor ne sont pas prises en considération, nos résultats indiquent que le dévoilement de soi du mentoré influence positivement l'apprentissage. C'est d'ailleurs ce qui nous a amené à valider partiellement notre première hypothèse. De ce fait, quelques explications méritent d'être énoncées à cet égard. D'abord, l'impact positif du dévoilement de soi du mentoré sur son niveau d'apprentissage (lorsque les fonctions ne sont pas encore prises en compte) peut s'expliquer par le fait que le mentor est en mesure de déceler les problèmes auxquels fait face le mentoré lorsque ce dernier se confie à lui. Ce faisant, le mentor apporte son soutien et répond aux besoins ou attentes exprimés par le mentoré en discutant et échangeant avec lui. On peut alors en déduire qu'un certain apprentissage s'opère au niveau du mentoré, d'où l'impact positif constaté. Toutefois, ce lien positif et significatif s'estompe lorsque l'on considère les fonctions du mentor. Cela peut s'expliquer par le fait que le dévoilement de soi renforce justement les

fonctions du mentor, de telle sorte qu'une fois que ces dernières sont entrées dans le modèle 5, le dévoilement de soi du mentoré n'a plus d'effet sur son niveau d'apprentissage. D'ailleurs, des auteurs constatent que le dévoilement de soi a un impact positif sur les fonctions du mentor (Blickle et al., 2008; Wanberg et al., 2007). L'étude longitudinale de Blickle et al. (2008) révèle, par exemple, que les protégés ayant déclaré se confier à leur mentor voient leur niveau de mentorat reçu (mesuré par les fonctions du mentor) augmenté après deux ans. Autrement dit, plus le mentoré est en mesure de discuter des sujets qui le touche personnellement, plus le mentor déploie les fonctions, lesquelles jouent directement sur le développement de l'apprentissage du mentoré, tel que constaté par certains auteurs (Eby et al., 2004; St-Jean, 2011). Même si notre première hypothèse n'est que partiellement validée, il existe tout de même un lien étroit entre le dévoilement de soi du mentoré et le déploiement des fonctions du mentor, lesquelles influencent positivement l'apprentissage de mentoré. D'ailleurs, si l'on s'attarde sur les relations existantes entre le dévoilement de soi du mentoré et aux fonctions du mentor, nos résultats indiquent que le dévoilement de soi est positivement corrélé aux fonctions psychologiques et à la fonction modèle. Ainsi, il est possible que les fonctions psychologiques et la fonction modèle aient capté le pouvoir de prédiction du dévoilement de soi du mentoré sur son niveau d'apprentissage. Le dévoilement de soi est donc une variable non négligeable lorsqu'on veut étudier l'apprentissage dans le cadre d'une relation mentorale.

Il faut aussi noter que la mesure du dévoilement de soi est générale, et non spécifique au mentor. On constate que les mentorés, sur une échelle de 7 points, possèdent un niveau de dévoilement de soi général de 4,77. Toutefois, on pourrait penser que l'utilisation d'une mesure spécifique aurait pu donner des résultats différents. Dans ce cas-ci, le fait de se dévoiler spécifiquement à son mentor pourrait mieux expliquer la relation de ce concept avec l'apprentissage du mentoré, plutôt que de se dévoiler de manière générale à des inconnus. Dans cette même logique, il est tout à fait probable que

les relations de mentorat où le mentoré ne se dévoile pas suffisamment à son mentor finissent rapidement par être des échecs et mener à la fin de la relation. Conséquemment, il est probable que nous soyons en présence de relations ayant un fort dévoilement de soi spécifique à l'égard du mentor, sans quoi la relation serait amenée à se terminer. À cet effet, une mesure plus spécifique, orientée vers le mentor, aurait pu fournir des indications à cet égard.

Toujours au niveau des composantes psychologiques du mentoré, à notre grande surprise le niveau d'orientation dans un but d'apprentissage du mentoré n'a pas d'effet sur son niveau d'apprentissage (H2). Nos résultats divergent de ceux observés en contexte de mentorat dans la grande organisation, où le niveau d'orientation dans un but d'apprentissage a un impact positif sur l'apprentissage du protégé (Godshalk et Sosik, 2003; Wanberg et al., 2003). Dans un contexte de mentorat d'entrepreneur, l'absence de lien significatif entre ces deux variables peut donc surprendre. En effet, on s'attend justement à ce que les entrepreneurs novices, ayant un niveau d'orientation dans un but d'apprentissage élevé, stimulent le mentor à fournir le soutien nécessaire pour maximiser leur niveau d'apprentissage. Rappelons que les individus ayant un niveau d'orientation dans un but d'apprentissage élevé désirent accroître leurs compétences et leurs habiletés en cherchant des occasions d'apprendre. Toutefois, il faut au préalable s'assurer du niveau d'orientation dans un but d'apprentissage que les mentorés possèdent pour en voir l'effet sur l'apprentissage qu'ils tirent de la relation mentorale. Or ici, on constate que les mentorés interrogés dans cette étude possèdent en moyenne un niveau très élevé d'orientation dans un but d'apprentissage. En effet, si l'on s'attarde aux données descriptives de cette recherche, on constate que le score moyen pour le niveau d'orientation dans un but d'apprentissage est de 6,24 sur une échelle de Likert allant de 1 à 7, ce qui est très élevé. De plus, l'écart-type de 0,88 indique que les observations sont proches de la moyenne et que l'on est donc en présence d'un échantillon homogène. Ces statistiques portent donc à croire que les entrepreneurs

interrogés dans cette étude possèdent presque tous un niveau très élevé d'orientation dans un but d'apprentissage. Il est possible que ce haut niveau d'orientation dans un but d'apprentissage constaté par la quasi-totalité des mentorés réduise la variance partagée avec le niveau d'apprentissage. C'est sans doute cette faible variance qui explique l'absence de lien entre l'orientation dans un but d'apprentissage du mentoré et son niveau d'apprentissage dans le cadre de cette étude.

Concernant les caractéristiques du mentor, on prévoyait qu'un mentor ayant consacré une grande partie de sa carrière en tant qu'entrepreneur influence de façon positive l'apprentissage du mentoré (H3). Or, nos résultats indiquent qu'il n'y a aucune relation significative entre la carrière du mentor et l'apprentissage du mentoré. Par conséquent, le fait qu'un mentor ait consacré une large partie de sa carrière en tant qu'entrepreneur ou en tant que cadre ou fonctionnaire, ne produit aucun effet sur l'apprentissage du mentoré. Pourtant, des études réalisées en contexte de mentorat d'entrepreneur indiquent qu'un mentor en affaires favorise le développement de retombées positives telles que le soutien dans la prise de décision (Krueger, 1998) et dans les problèmes liés à la gestion (Miettinen, 2003). Dans la mesure où ces retombées positives concernent des habiletés ou des compétences, cela induit forcément qu'un apprentissage s'opère au niveau du mentoré, d'où la pertinence de citer les études susmentionnées. De même, les critiques faites à l'encontre des programmes publics de soutien suggèrent aussi que le manque d'expérience en affaires des accompagnateurs est souvent perçu comme un handicap par les entrepreneurs (Borges et al., 2005) et que l'accompagnement d'un mentor entrepreneur peut être propice à l'établissement d'une relation axée sur l'apprentissage (Couteret et al., 2006). Nos résultats ne nous permettent pas d'appuyer ces études et suggèrent que l'apprentissage de l'entrepreneur novice repose sur d'autres critères.

Toutefois, il faut souligner que la mesure de l'apprentissage du mentoré utilisée pour cette recherche est générale, et non spécifique. On pourrait penser que pour certains apprentissages spécifiques, le fait que le mentor ait été un entrepreneur dans sa carrière pourrait faire la différence, par exemple pour identifier une opportunité (Ozgen et Baron, 2007). Or, la limite imposée par la mesure ne permet pas d'investiguer ces possibilités et, du coup, il faut mettre en relief l'absence de lien significatif entre la carrière du mentor et l'apprentissage du mentoré dans cette recherche.

Toujours au niveau des caractéristiques du mentor, aucune relation n'a été observée entre le fait que le mentor fasse partie du même secteur industriel que le mentoré et le niveau d'apprentissage de ce dernier (H4). Les chercheurs restent divisés sur l'importance du secteur industriel dans une relation mentorale. En effet, certains auteurs suggèrent que l'entrepreneur doit être accompagné d'un expert pour maximiser les chances de réussite d'une bonne relation mentorale (Simard et Fortin, 2008; Wikholm et al., 2005). D'autres rapportent que les entrepreneurs interrogés estiment que le mentor ne doit pas nécessairement avoir de l'expérience dans le même secteur industriel que le mentoré pour obtenir une relation mentorale de qualité (Bisk, 2002; Nandram, 2003). Notons, par ailleurs, que le lien avec l'apprentissage n'est pas clairement énoncé dans le cadre de ces études, seule la qualité de la relation ou la satisfaction du mentoré a été mesurée. Au final, la relation non significative constatée entre le secteur industriel du mentor et le niveau d'apprentissage du mentoré dans notre étude laisse tout simplement penser que les entrepreneurs participant à une relation mentorale cherchent autre chose que l'acquisition d'un savoir-faire en lien avec leur domaine d'activité. Nos résultats semblent donc être conformes à la définition même du mentorat, où l'accent est davantage mis sur le développement de « savoir être » (concerne la personnalité et le comportement) plutôt que de « savoir-faire » (concerne l'acquisition et la maîtrise de techniques utiles à l'exercice d'un métier). Il faut en outre rappeler la limite précédemment soulevée à l'égard de la mesure de l'apprentissage, qui

ne permet pas de spécifier la nature même des apprentissages et, du coup, pourrait réduire la possibilité de voir des liens significatifs.

Au niveau de la confiance du mentoré à l'égard du mentor, nos résultats révèlent que cette variable a un impact positif sur l'apprentissage du mentoré (H5). Il semble que la confiance du mentoré à l'égard de son mentor est donc nécessaire pour permettre à ce dernier de transférer son savoir et ses connaissances. Conséquemment, plus l'entrepreneur novice fait confiance à son mentor et plus il apprend de celui-ci. Une possible explication est fournie par Audet et al. (2004) qui soulignent que la confiance qu'exprime le mentoré à l'égard de son mentor témoigne avant tout de la crédibilité du mentor dans son travail. Ainsi, si le mentor est crédible ou fiable aux yeux du mentoré, alors la confiance s'instaure dans la relation et cela facilite la création d'un environnement propice à l'apprentissage du mentoré. C'est sans doute ce qui explique que le sentiment de confiance du mentoré envers son mentor a une influence positive sur le déploiement des fonctions du mentor, tel que constaté par les corrélations significatives et positives entre ces variables. On pourrait donc penser que c'est cette confiance qui autorise le mentor à exercer ses fonctions, lesquelles agissent directement sur l'apprentissage du mentoré (St-Jean, 2009; Wanberg et al., 2003), d'où l'impact positif observé entre la confiance et l'apprentissage du mentoré dans notre étude d'une part, et les corrélations entre la confiance et les fonctions, d'autre part. Enfin, nos résultats corroborent les conclusions de Bayad et al. (2010) qui indiquent que l'entrepreneur est réticent à l'idée de confier certains éléments de la gestion de son entreprise et que la confiance inspirée par l'accompagnateur est un facteur important du processus d'accompagnement de l'entrepreneur. Ici, nous précisons la teneur de ces réticences en focalisant sur l'apprentissage mais également, en étudiant cette dimension dans un contexte spécifique de mentorat.

Concernant la similitude perçue par le mentoré avec son mentor, nos résultats indiquent que cette variable a également un impact positif sur l'apprentissage du mentoré (H6). Autrement dit, plus le mentoré se sent similaire à son mentor en termes de valeurs, d'intérêts et de personnalité, plus il apprend de la relation mentorale. Nos résultats corroborent donc l'étude de Hale (2000) réalisée en contexte de mentorat organisationnel où l'impact positif entre le niveau de similitude perçue et l'apprentissage du protégé est aussi constaté. Nos résultats s'alignent aussi à ceux de Fayolle (2004) qui constate que les perceptions réciproques entre les créateurs d'entreprises et les accompagnateurs sont nécessaires pour bâtir une relation qui pourra développer des apprentissages. Notons aussi que de nombreuses études indiquent que la similitude perçue du mentoré avec son mentor influence de façon positive les fonctions du mentor (Burke et al., 1993; Burke et al., 1994; Ensher et al., 2002; Lankau et al., 2005), et que ces dernières contribuent au développement de l'apprentissage du mentoré (Eby et al., 2004; St-Jean, 2011). Ainsi, il est possible dans le cadre de notre étude que la similitude perçue par le mentoré a encouragé le mentor à déployer les fonctions, en constatant les corrélations positives et significatives entre ces variables, lesquelles ont joué sur l'apprentissage du mentoré.

Puisque l'apprentissage réalisé par le novice est plus grand lorsque le mentoré se perçoit similaire à son mentor au niveau des valeurs, de sa personnalité et de ses attitudes, on pourrait également postuler que les apprentissages seraient basés sur des informations provenant des signaux forts (Julien, Andriambeloson et Ramangalahy, 2004), ceux-ci permettant au novice de se conforter dans ses décisions plutôt que de se remettre fondamentalement en question. Bien qu'il ne soit pas possible de le démontrer ici, faute de précision quant à la teneur des apprentissages réalisés, les apprentissages du novice dans sa relation de mentorat pourraient davantage lui permettre de bâtir sa confiance à l'égard des projets qu'il compte accomplir et, du coup, l'inciterait à passer à

l'action, plutôt que d'innover sur la base d'informations divergentes ou ambiguë. Cette hypothèse demeure toutefois à démontrer dans le futur.

En ce qui a trait aux fonctions du mentor, tel qu'attendu le déploiement des fonctions de carrière influence positivement l'apprentissage du mentoré (H7). En d'autres termes, le soutien dispensé par le mentor au niveau du développement professionnel du mentoré permet à ce dernier d'augmenter son niveau d'apprentissage. Nos résultats complètent ceux obtenus par St-Jean et Audet (2010) qui constatent une très forte relation positive entre les fonctions du mentor et l'apprentissage du mentoré. Toutefois, les fonctions du mentor ont été mesurées de façon globale dans le cadre de leur étude alors que dans cette recherche, il a été choisi de les distinguer, ce qui apporte un supplément d'information au regard du rôle joué par les fonctions de carrière dans l'apprentissage du mentoré. Rappelons que les fonctions de carrière se manifestent en outre par le partage de connaissances en lien avec la carrière professionnelle du mentoré et par le réseautage. Par conséquent, le déploiement des fonctions de carrière nous laissent penser que le mentor favorise l'accès à l'information et aux savoirs et crée des opportunités d'apprentissage en introduisant le mentoré dans son réseau de contacts. C'est sans doute ce qui explique que le mentoré apprend grâce aux fonctions de carrière. Nos résultats confirment aussi ceux observés en contexte de mentorat en milieu organisationnel, où les fonctions de carrière sont directement reliées à l'apprentissage du protégé (Lankau et Scandura, 2002; Wanberg et al., 2003). Notons toutefois que l'étude de Lankau et Scandura (2002) a permis de démontrer empiriquement que les fonctions de carrière permettent aux protégés de développer des apprentissages cognitifs et des habiletés techniques. En somme, nos résultats concernant les fonctions de carrière sont donc encourageants au regard du manque d'expérience en affaires souvent recensé comme l'une des principales difficultés rencontrées par les entrepreneurs novices (Julien, 2000; Thornhill et Amit, 2003; Van Gelder et al., 2007). Par nos résultats, nous sommes en mesure de suggérer que ce type de difficulté peut désormais être corrigé

grâce aux fonctions de carrière et, de manière plus générale, par le mentorat pour entrepreneur.

En ce qui concerne les fonctions psychologiques, leurs déploiements favorisent aussi l'apprentissage du mentoré (H8). Les fonctions psychologiques visent à soutenir le mentoré dans son développement personnel, et se manifestent en outre par le renforcement du sentiment de confiance en soi du mentoré et par la maîtrise de ses émotions dans les situations à fort contenu émotionnel. Ainsi, si nos résultats indiquent que les fonctions psychologiques contribuent au développement de l'apprentissage du mentoré, il est possible que cet apprentissage soit lié à l'évolution des savoirs-être et de l'attitude en général. Cela confirmerait donc le rôle des fonctions du mentor dans le développement des apprentissages affectifs tel qu'il avait été constaté dans le mentorat en contexte organisationnel (Wanberg et al., 2003). Toutefois, nos résultats ne nous permettent pas d'identifier la nature des apprentissages développés au sein de la relation, tel que mentionné précédemment. Néanmoins, le fait que l'entrepreneur apprend grâce aux fonctions psychologiques met en évidence le soutien qu'apporte le mentor dans le développement personnel du mentoré, notamment en l'encourageant à persévérer, à ne pas abandonner, et à passer au travers des difficultés. Nos résultats sont donc intéressants vu les difficultés souvent rencontrées par les entrepreneurs comme les problèmes personnels (Bruyat et al., 1993; Crutzen et Van Caillie, 2009), la pression, la difficulté à concilier travail et vie privée (Borges et al., 2005). De plus, de par ces fonctions psychologiques, le mentorat se distingue du coaching, qui, lui, est principalement axé sur le développement professionnel, mais pas assez sur le développement personnel. Du coup, cela permet de confirmer l'importance des fonctions psychologiques déployées par des mentors pour soutenir les apprentissages des entrepreneurs novices.

Enfin au niveau de la fonction modèle, nos résultats indiquent qu'il n'y aucune relation significative entre le déploiement de cette fonction et l'apprentissage du mentoré (H9). Pourtant, nous avons mis en évidence la théorie de l'apprentissage social qui stipule qu'une personne peut apprendre d'un autre individu qu'il considère comme un modèle. Les résultats de Lankau et Scandura (2002) font d'ailleurs ressortir que les protégés considérant leurs mentors comme des modèles de rôle sont attentifs aux comportements de leur mentor et sont plus susceptibles de les reproduire avec succès. Un des exemples cités par les auteurs est que le protégé ayant observé son mentor organisant avec succès une réunion s'imprègne du comportement du mentor pour organiser à son tour une réunion. Ainsi, ces auteurs soulignent que par l'observation et par l'imitation, les protégés peuvent renforcer leurs propres compétences. Toutefois, si l'on s'en remet à la théorie de l'apprentissage social, pour qu'un apprentissage s'opère au niveau du mentoré, il faut qu'il reproduise les comportements qu'il observe de son mentor dans des conditions similaires. Ainsi, il est probable que la fonction modèle de rôle ne produise aucun effet sur l'apprentissage de l'entrepreneur tant que ce dernier n'a pas vécu une expérience similaire à celle de son mentor. C'est sans doute ce qui explique que la fonction modèle n'influence pas l'apprentissage du mentoré dans le cadre de notre étude. Toutefois, l'étude de St-Jean et Audet (2008) apporte également quelques éclairages au regard de nos résultats. En effet, sur une étude portant sur le rôle du mentor dans le développement des apprentissages, les mentorés étaient interrogés sur les moyens privilégiés d'apprendre avec leur mentor. Il en ressort que seulement 7,5 % des mentorés de leur échantillon estimaient avoir appris de leur mentor en s'inspirant de leur vécu. La majorité privilégiant les échanges, les explications et le questionnement. Cela explique sans aucun doute le rôle positif des fonctions de carrière et psychologiques sur l'apprentissage du mentoré puisque ces fonctions se manifestent le plus souvent à travers le partage de connaissance, la rétroaction et le questionnement.

Finalement, cette recherche a permis d'observer plusieurs résultats intéressants, parmi lesquels le rôle de la confiance et de la similitude perçue ainsi que le rôle des fonctions de carrière et psychologiques dans le développement de l'apprentissage du mentoré. Cela confirme le rôle des caractéristiques de la relation et le rôle des fonctions du mentor dans le développement de l'apprentissage, tel que suggéré par le modèle de Wanberg et al. (2003) développé en contexte de mentorat organisationnel. Au niveau des caractéristiques retenues du mentoré et du mentor, même si nos résultats indiquent qu'elles n'influencent pas l'apprentissage du mentoré, cela ne remet pas en cause la pertinence théorique du modèle de Wanberg et al. (2003). Au contraire, cela nous invite à considérer d'autres variables susceptibles d'avoir un impact sur l'apprentissage du mentoré, d'une part, et à envisager d'autres façons de mesurer les variables d'intérêt, d'autre part. En somme, le modèle de Wanberg et al. (2003) met donc en valeur l'universalité de certains concepts relatifs aux relations mentores. L'importance de la confiance et de la similitude perçue nous amène à conclure que le confort interpersonnel du mentoré est nécessaire pour qu'il puisse apprendre de son mentor, que ce soit en milieu organisationnel ou entrepreneurial. Au niveau des fonctions de carrière et des fonctions psychologiques (ces dernières se manifestant en outre par la rétroaction, le feedback et les mises en situation), notre étude confirme la préférence de l'entrepreneur pour un apprentissage pratique.

5.2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Malgré toute la rigueur que nous avons mise dans cette recherche, cette dernière comporte quelques limites qui se doivent d'être soulevées. La première limite à considérer est que seule la perception du mentoré a été retenue dans le cadre de cette recherche. Or, étant donné l'effet direct et positif des fonctions du mentor sur l'apprentissage du mentoré, il aurait été intéressant d'avoir le point de vue du mentor au regard des fonctions qu'il pense avoir déployées dans la relation. Une telle manière de

procéder aurait réduit les biais introduits par l'utilisation de communes méthodes pour les mesures (Podsakoff, MacKenzie, Lee et Podsakoff, 2003). Cela est valable pour les fonctions du mentor mais aussi pour les autres mesures utilisées, qui comprennent pour la plupart des échelles similaires. Même si ce biais pourrait être surestimé de la part de certains chercheurs, comme le mentionne Spector (2006), l'utilisation de différentes échelles ou utiliser des mesures provenant d'autres sources pourrait réduire, voire annihiler le biais.

Une deuxième limite consiste en la nature transversale de la recherche. En effet, il est possible que le mentoré ne perçoive pas immédiatement l'apprentissage issu de la relation alors qu'il est généralement admis par la communauté scientifique que l'apprentissage est une retombée qui se développe dans le temps. Ayant recueilli des données auprès de différents mentorés, certains étant en cours de relation alors que d'autres ne sont plus en relation avec leur mentor, il est difficile d'appréhender l'effet du temps sur les apprentissages avec ce design de recherche. En outre, certains apprentissages sont immédiats, par exemple lorsque le mentor donne le nom d'un contact utile pour le développement d'un projet, d'autres peuvent prendre un certain temps ou même se développer en interaction avec d'autres éléments, comme par exemple apprendre à exercer son leadership auprès de ses employés, ce qui prend du temps mais nécessite également des occasions où le mentoré peut s'exercer, d'une part, mais également revenir auprès de son mentor pour en discuter, d'autre part.

Une troisième limite concerne la validité externe des résultats, c'est-à-dire leur représentativité et leur potentiel de généralisation au niveau de la population des entrepreneurs novices faisant partie d'un programme de mentorat d'affaires. Le fait d'avoir interrogé les entrepreneurs faisant partie du réseau M de la Fondation de l'entrepreneurship ne nous permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble des

entrepreneurs novices participant à un autre programme de mentorat d'affaires. Par exemple, sachant que le réseau M favorise le jumelage dans des industries différentes et, de fait, 81% sont dans cette situation, cela pourrait restreindre la possibilité de constater une relation positive de cette variable avec l'apprentissage dans ce contexte particulier, alors que pour d'autres programmes de mentorat, la situation pourrait être différente.

5.3 LES AVENUES DE RECHERCHE FUTURES

Au regard de nos résultats et des limites susmentionnées, cette étude ouvre la voie à quelques pistes de recherches futures :

- Les fonctions de carrière et les fonctions psychologiques renferment des sous-fonctions du mentor. Ainsi, une étude investiguant le rôle de chaque sous-fonction de carrière (intégration, soutien informationnel...) et de chaque sous-fonction psychologique (sécurisation, motivation...) sur l'apprentissage du mentoré permettrait d'identifier les rôles spécifiques du mentor favorables à une relation axée sur l'apprentissage. En effet est-ce la fonction intégration qui maximise l'apprentissage de l'entrepreneur ou le soutien informationnel ?
- Une étude mettant en parallèle aussi bien les perceptions du mentoré que celles du mentor sur les fonctions du mentor pourrait nous conduire à des conclusions plus complètes aux regards des fonctions qui sont réellement déployées dans la relation. De ce fait, l'outil de mesure des fonctions du mentor pourrait être utilisé dans d'autres programmes offrant le service de mentorat d'affaires.

- Les caractéristiques retenues du mentor n'ayant pas permis d'expliquer l'apprentissage du mentoré, il pourrait être intéressant, dans le cadre de recherches futures, de prendre en considération le nombre d'années d'expérience du mentor dans le mentorat. En effet, si le fait d'avoir été en affaires ou d'avoir été cadre ou fonctionnaire n'influence pas l'apprentissage du mentoré, il est possible que ce soit l'expérience du mentor dans le mentorat qui lui permet d'avoir les habiletés nécessaires pour favoriser l'apprentissage du mentoré.
- Finalement, les études portant sur le mentorat, tel qu'il se pratique dans la grande organisation, montrent que le sexe dans les dyades a une influence sur le déploiement des fonctions du mentor et sur la nature des retombées perçues. Dans cette recherche, le peu de dyades comportant une femme mentor et un homme mentoré ne nous a pas permis d'investiguer de ce côté. Ainsi, une étude comparative selon le sexe pourrait être intéressante pour voir s'il se dégage réellement des différences entre homme et femme, que ce soit aux regards des fonctions ou des retombées de la relation en contexte de mentorat d'affaires.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif d'identifier les facteurs permettant de maximiser l'apprentissage du mentoré dans le cadre d'une relation mentorale. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés du modèle adapté de Wanberg et al. (2003), développé en contexte de mentorat organisationnel, pour élaborer un modèle spécifique au mentorat pour entrepreneurs. Nous avons relevé neuf facteurs susceptibles d'avoir une influence sur l'apprentissage du mentoré, parmi lesquels le dévoilement de soi du mentoré, son orientation dans un but d'apprentissage, l'expérience du mentor en affaires et le secteur industriel dans lequel il a de l'expérience, la confiance du mentoré à l'égard de son mentor, la similitude perçue du mentoré avec son mentor et les trois fonctions du mentor.

Les analyses effectuées auprès de notre échantillon de 314 mentorés révèlent qu'il existe en fait quatre facteurs ayant une forte influence positive sur l'apprentissage du mentoré : le sentiment de confiance qu'exprime le mentoré à l'égard de son mentor, la similitude perçue (en termes de valeurs, d'intérêts et de personnalité) du mentoré avec son mentor, les fonctions de carrière et les fonctions psychologiques déployées par le mentor.

En fin de compte, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances sur cette pratique d'accompagnement qu'est le mentorat d'affaires. Premièrement, notre étude apparaît comme un travail pionnier : c'est la première étude à notre connaissance à avoir envisagé de façon empirique les facteurs qui favorisent l'apprentissage du mentoré dans le cadre d'une relation de mentorat pour entrepreneur. Ainsi, cette étude met avant tout en évidence la nécessité que le mentoré se sente en confiance vis-à-vis de son mentor et qu'il se sente similaire à lui pour maximiser son apprentissage dans la relation,

au-delà du statut professionnel du mentor. En effet, le mentor qu'il soit entrepreneur ou non, ou ayant des connaissances pointues dans le même domaine d'activité que le mentoré, n'influence pas l'apprentissage de ce dernier. Cette étude confirme donc le rôle central que joue la confiance et la similitude perçue dans la qualité des relations mentores, tel que constaté dans le mentorat en contexte organisationnel.

Deuxièmement, elle permet de vérifier l'effet respectif des trois fonctions du mentor sur l'apprentissage du mentoré. En effet, comme mentionné dans notre revue de littérature, l'apprentissage du mentoré résulte en partie du soutien prodigué par le mentor au travers des fonctions qu'il joue dans la relation. Mais aucune étude en contexte de mentorat d'affaires à ma connaissance n'indiquait quelles fonctions contribuent réellement à l'apprentissage du mentoré. Cette étude rend compte du soutien professionnel qu'apporte le mentor au travers des fonctions de carrière, mais aussi l'importance du soutien personnel au travers des fonctions psychologiques et ce, pour soutenir les apprentissages qui, par ailleurs, peuvent être affectifs, notamment.

Espérons que cette étude a permis de documenter un peu plus cette forme d'accompagnement qu'est le mentorat et, de manière spécifique, l'apprentissage qui en résulte en tant que retombée pour les entrepreneurs novices. Sachant qu'il s'agit d'une pratique d'accompagnement reconnue de plus en plus comme étant utile et efficace auprès des entrepreneurs, les résultats obtenus ici permettront sans doute de mieux comprendre les éléments fondamentaux permettant de maximiser l'apprentissage du novice. Cet apport, toutefois, n'est qu'une étape supplémentaire aux travaux précédents et ouvre la porte à d'autres questionnements qui pourront, souhaitons-le, être résolus dans le futur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allen, T. D. et Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29(4), 469-486.
- Allen, T. D. et Eby, L. T. (2004). Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: Gender and relational characteristics. *Sex Roles*, 50(1), 129-139.
- Allen, T. D., Eby, L. T. et Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567-578.
- Allen, T. D. et Poteet, M. L. (1999). Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *The Career Development Quarterly*, 48(1), 59-73.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. et Burroughs, S. M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 70-89.
- Allen, T. D., Poteet, M. L., Eby, L. T., Lentz, E. et Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for proteges: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136.
- Armstrong, S. J., Allinson, C. W. et Hayes, J. (2002). Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor/protege cognitive styles on the mentoring process. *The Journal of Management Studies*, 39(8), 1111-1137.
- Audet, J., Couteret, P. et Avenet, G. (2004). *Les facteurs de succès d'une intervention de coaching auprès d'entrepreneurs: une étude exploratoire*. Dans 7^e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME. Montpellier, France, 27-29 octobre.
- Audet, J. et Rakotoarison, H. L. (2005). *Les dirigeants de PME et les organismes publics de soutien aux entreprises: comment assurer un meilleur arrimage?* Québec: Université Laval.
- Audet, J. et St-Jean, E. (2007). Factors affecting the use of public support services by SME owners: evidence from a periphery region of Canada. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 12(2), 165-180.

- Barès, F. (2004). *La mutation de l'accompagnement à la création d'entreprises: regards croisés d'une déclinaison locale de la politique nationale L'émergence du réseau CREAlliance*. Dans 7^e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME. Montpellier, France, 27-29 octobre.
- Barès, F. et Janczak, S. (2010). *La mise en réseau des dispositifs d'accompagnement sur un territoire: retour sur les résultats d'une étude longitudinale*. Dans 19^e Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique. Luxembourg, 1-4 juin.
- Barrett, R. (2006). Small business learning through mentoring: evaluating a project. *Education & Training*, 48(8/9), 614-626.
- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise: un processus dialectique de construction située de la connaissance*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Bayad, M., Boughattas, Y. et Schmitt, C. (2006). *Le métier de l'entrepreneur: le processus d'acquisition de compétences*. Dans 8^e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME. Fribourg, Suisse, 25-27 octobre.
- Bayad, M., Gallais, M., Luxembourg, C., Marlin, X. et Schmitt, C. (2010). Entrepreneuriat et TPE: la problématique de l'accompagnement. *Management et Avenir*, 10(40), 9-29.
- Bell, B. et Kozlowski, S. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 497-505.
- Bennett, R. J. et Robson, P. J. A. (1999). The use of external business advice by SMEs in Britain. *Entrepreneurship & Regional Development*, 11(2), 155-180.
- Benton, I. et Sankaran, S. (2005). Mentoring women in acquiring small business management skills gaining the benefits and avoiding the pitfalls. *Australian Journal of Business and Social Inquiry*, 3(1), 1-13.
- Bernatchez, P. A., Cartier, S. C., Bélisle, M. et Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), 1-17.

- Bisk, L. (2002). Formal entrepreneurial mentoring: the efficacy of third party managed programs. *Career Development International*, 7(5), 262-270.
- Blickle, G., Schneider, P. B., Perrewé, P. L., Blass, F. R. et Ferris, G. R. (2008). The roles of self-disclosure, modesty, and self-monitoring in the mentoring relationship. *Career Development International*, 13(3), 224.
- Borges, C., Simard, G. et Fillion, L. J. (2005). Résultats de recherches sur la création d'entreprises 2004-2005. *Cahier de recherche n°2005-20 de la Chaire d'entrepreneuriat Rogers-J.-A. Bombardier. Hec Montréal.*
- Boulard, D. (2000). *Les dimensions communicationnelles d'une relation mentorale*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bouquillon, E. A. (2004). *Antecedents associated with mentor functions received and career outcomes reported by proteges and non-mentored employees*. Thèse de doctorat. The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160(3), 5-12.
- Brunel, M. (1986). Parler de soi ou écrire sur soi: effets de ces deux procédés sur le concept de soi chez les adolescents. *Santé mentale au Québec*, 11(2), 40-52.
- Bruyat, C., Saporta, B., Letowski, A. et Rigaud, G. (1993). *Création d'entreprise: contributions épistémologiques et modélisation*. Thèse de doctorat. Université Pierre-Mendès France, Grenoble, France.
- Burke, R. J., McKeen, C. A. et McKenna, C. S. (1990). Sex differences and cross-sex effects on mentoring: Some preliminary data. *Psychological Reports*, 67(2), 1011-1023.
- Burke, R. J., McKeen, C. A. et McKenna, C. S. (1993). Correlates of mentoring in organizations: The mentor's perspective. *Psychological Reports*, 72(3), 883-896.
- Burke, R. J., McKeen, C. A. et McKenna, C. S. (1994). Benefits of mentoring in organizations: The mentor's perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 9(3), 23-32.
- Button, S., Mathieu, J. et Zajac, D. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(26-48).

- Byrne, D. E. (1971). *The attraction paradigm*. New-York: Academic Press.
- Carr, J. et Gannon-Leary, P. (2007). Understanding the learning process in SMEs. *Education, Knowledge and Economy*, 1(2), 145-165.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXI^e siècle? *Savoirs*, 2004(5), 9-50.
- Chao, G. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 15-28.
- Chao, G., Walz, P. et Gardner, P. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619-636.
- Chrisman, J. J. et McMullan, W. (2004). Outsider assistance as a knowledge resource for new venture survival. *Journal of Small Business Management*, 42(3), 229-244.
- Chun, J., Litzky, B., Sosik, J., Bechtold, D. et Godshalk, V. (2010). Emotional Intelligence and Trust in Formal Mentoring Programs. *Group & Organization Management*, 35(4), 421.
- Chupp, B. K. (2011). *An analysis of the learning processes of successful entrepreneurs*. Thèse de doctorat. The University of Toledo, Toledo, États-Unis.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: fostering talent in your organisation*. London: CIPD Publishing.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. et Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678.
- Cooper, A. C., Gimeno-Gascon, F. J. et Woo, C. Y. (1994). Initial human and financial capital as predictors of new venture performance. *Journal of Business Venturing*, 9(5), 371-395.
- Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(4), 373-397.
- Cope, J. et Watts, G. (2000). Learning by doing - An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(3), 104-124.

- Couteret, P., St-Jean, E. et Audet, J. (2006). *Le mentorat: condition de réussite de ce mode d'accompagnement de l'entrepreneur*. Dans 23^e Colloque annuel du Conseil Canadien des PME et de l'Entrepreneuriat. Trois-Rivières, Québec, 28-30 septembre.
- Cozby, P. (1973). Self-disclosure: A literature review. *Psychological Bulletin*, 79(2), 73-91.
- Crutzen, N. et Van Caillie, D. (2009). Vers une taxonomie des profils d'entrée dans un processus de défaillance: un focus sur les micros et petites entreprises en difficulté. *Revue Internationale PME*, 22(1), 1-18.
- Cuerrier, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada: recueil des meilleurs pratiques*. Québec: Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Cuerrier, C. (2004). Le mentorat et le développement professionnel. *Incontournable: l'art de vivre en entreprise*, 13(5), 1-6.
- Cull, J. (2006). Mentoring young entrepreneurs: What leads to success? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 4(2), 8-18.
- Curran, J. et Blackburn, R. A. (2000). Policy review section: Panacea or white elephant? A critical examination of the proposed new small business service and response to the DTI consultancy paper. *Regional Studies*, 34(2), 181-189.
- Cusin, J. (2009). La réalité de l'apprentissage par l'échec en entreprise: une approche behavioriste enrichie des émotions. *Management international*, 13(4), 27-45.
- Cuzin, R. et Fayolle, A. (2004). Les dimensions structurantes de l'accompagnement en création d'entreprise. *La Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion*, 210), 77-88.
- d'Astous, A. (2011). *Le projet de recherche en marketing*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière inc.
- Daghfous, N. (2006). *Analyse de données quantitatives en marketing*. Montréal: Guérin universitaire.
- De Faoite, D., Henry, C., Johnston, K. et van der Sijde, P. (2004). Entrepreneurs' attitudes to training and support initiatives: Evidence from Ireland and The Netherlands. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11(4), 440-448.

- Deakins, D. et Freel, M. (1998). Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs. *The Learning Organization*, 5(3), 144-155.
- Deakins, D., Graham, L., Sullivan, R. et Whittam, G. (1998). New venture support: an analysis of mentoring support for new and early stage entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 5(2), 151-161.
- Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dokou, G. (2001, 13-15 juin). *Accompagnement entrepreneurial et construction des facteurs clés de succès*. Communication présentée à la X^e Conférence de l'Association internationale de management stratégique, Québec.
- Doyle, B. et O'Neill, N. (2001). *Mentoring Entrepreneurs: Shared Wisdom from Experience*. Ireland: Oak Tree Press.
- Dupouy, A. et Pilniere, V. (2010). *Accompagnement du porteur de projet innovant et mise en oeuvre de son processus de développement de compétences*. Dans 10^e Congrès international francophone sur l'entrepreneuriat et la PME. Bordeaux, France, 27-29 octobre.
- Duster, S. (2010). *Factors that motivate proteges to participate in formal mentoring: Do motivated proteges report higher mentoring effectiveness?* Thèse de doctorat. St. Ambrose University, Iowa, États-Unis.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Eby, L., Butts, M., Lockwood, A. et Simon, S. (2004). Protégés negative mentoring experiences: Construct development and nomological validation. *Personnel Psychology*, 57(2), 411-447.
- Eby, L., McManus, S., Simon, S. et Russell, J. (2000). The protégé's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1-21.
- Eby, L., T et Lockwood, A. (2005). Proteges' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441.
- Eby, L. T. et Allen, T. D. (2002). Further investigation of protégés' negative mentoring experiences. *Group & Organization Management*, 27(4), 456.

- Egan, T. M. (2005). The Impact of Learning Goal Orientation Similarity on Formal Mentoring Relationship Outcomes. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 489.
- Ensher, E., Grant Vallone, E. et Marelich, W. (2002). Effects of perceived attitudinal and demographic similarity on protégés' support and satisfaction gained from their mentoring relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(7), 1407-1430.
- Ensher, E. et Murphy, S. (1997). Effect of Race, Gender, Perceived Similarity, and Contact on Mentor Relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 50(3), 460-481.
- Evans, D. et Volery, T. (2001). Online Business Development Services for Entrepreneurs: An Exploratory Study. *Entrepreneurship and Regional Development*, 13(4), 333-350.
- Fagenson-Eland, E., Marks, M. et Amendola, K. (1997). Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 29-42.
- Fayolle, A. (2004). Compréhension mutuelle entre les créateurs d'entreprise et les accompagnateurs: une recherche exploratoire sur des différences de perception. *Management international*, 8(2), 1-14.
- Ferrand, C. (2006). Relations entre les théories implicites, les orientations motivationnelles et la tendance à reporter des comportements d'autohandicap en EPS chez des élèves de collège. *Staps*, 3), 93-106.
- Fisher, E. et Reuber, R. (2010). *L'état de l'entrepreneuriat au Canada*. Ottawa: Industrie Canada.
- Fortin, J. et Simard, P. (2007). La sagesse au profit des PME: Caractéristiques et rôles du mentor d'entrepreneurs. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 20(2), 201-215.
- Gartner, W. B., Starr, J. A. et Bhat, S. (1999). Predicting new venture survival: An analysis of "anatomy of a start-up." cases from Inc. Magazine. *Journal of Business Venturing*, 14(2), 215-232.
- Gasse, Y. et Tremblay, M. (2007). *Mesures et pratiques de soutien d'accompagnement des entrepreneurs: l'exemple d'une région canadienne*. Dans 5^e Congrès international de l'académie de l'entrepreneuriat. Sherbrooke, Québec, Canada, 3-5 octobre.

- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gibb, A. (1997). Small firms' training and competitiveness. Building upon the small business as a learning organisation. *International Small Business Journal*, 15(3), 13-29.
- Giddens, A. (1990). *The consequence of modernity*. Standford, California: Stanford University Press.
- Godshalk, V. et Sosik, J. (2003). Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 417-437.
- Godshalk, V. M. et Sosik, J. J. (2000). Does mentor-protégé agreement on mentor leadership behavior influence the quality of a mentoring relationship? *Group & Organization Management*, 25(3), 291-317.
- Gravells, J. (2006). Mentoring start-up entrepreneurs in the East Midlands - Troubleshooters and trusted friends. *The International Journal of Mentoring and Coaching*, 4(2), 1-15.
- Hale, R. (2000). To match or mis-match? The dynamics of mentoring as a route to personal and organisational learning. *Career Development International*, 5(4/5), 223-234.
- Heidrick, T. et Nicol, T. (2002). *Financement des PME au Canada, obstacles auxquels se heurtent les entrepreneurs des groupes des femmes, des jeunes, des autochtones et des minorités qui cherchent à obtenir du capital: Phase 1. Revue de la littérature*: Direction générale de la politique de la petite entreprise, Industrie Canada.
- Houde, R. (2009). *Des mentors pour la relève*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Industrie Canada. (2010). *Principales statistiques relatives aux petites entreprises*. Ottawa: Industrie Canada.
- Johnson, A. R. et Delmar, F. (2004). The Psychology of Entrepreneurs: A Self-Regulation Perspective. Consulté le 11 février 2011, tiré de <http://ssrn.com/abstract=1752103>.

- Julien, P. A. (2000). *L'entrepreneuriat au Québec: pour une révolution tranquille entrepreneuriale 1980-2005*. Montréal: Transcontinental.
- Julien, P. A. (2005). *Les PME: Bilan et perspectives*. Cap-Rouge: Presses Inter Universitaires.
- Julien, P. A., Andriambeloson, E. et Ramangalahy, C. (2004). Networks, weak signals and technological innovations among SMEs in the land-based transportation equipment sector. *Entrepreneurship & Regional Development*, 16(4), 251-269.
- Kent, T., Dennis, C. et Tanton, S. (2003). An evaluation of mentoring for SME retailers. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 31(8), 440-448.
- Khelil, N., Khiari, S., Smida, A., Zouaoui, M. et Gomez Mejia, A. (2010). *Exploration de la logique de l'accompagnement psychologique : une approche par les représentations des accompagnateurs*. Dans Colloque GRH, PME et Entrepreneuriat: Regards croisés. Montpellier, 1^{er} avril 2010.
- Kim, S. (2007). Learning goal orientation, formal mentoring, and leadership competence in HRD. *Journal of European Industrial Training*, 31(3), 181-194.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 608-625.
- Kram, K. E. (1980). *Mentoring processes at work: developmental relationships in managerial careers*. 8025206. Yale University, United States -- Connecticut.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman and Company.
- Krueger, C. W. (1998). Mentoring the entrepreneur. *Nursing Administration Quarterly*, 22(2), 1-12.
- Laferté, S. (2006). *The Self-Employed Post-Start-Up Training and Support Needs*. Dans 23^e Colloque annuel du Conseil canadien des PME et de l'entrepreneuriat. Trois-Rivières, Québec, Canada, 28-30 septembre.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*: Éditions Études vivantes.

- Lankau, M., Riordan, C. et Thomas, C. (2005). The effects of similarity and liking in formal relationships between mentors and protégés. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 252-265.
- Lankau, M. et Scandura, T. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4), 779-790.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Légaré, C., Trudeau, J. F. et Lajoie, J. (2002). Le cybermentorat: quand Internet met l'expérience de l'un à la portée de l'autre. Dans J. Lajoie et É. Guichard (Éds.), *Odyssée Internet: enjeux sociaux*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Leitch, C., Hill, F. et Henry, C. (2004). The effectiveness of training for new business creation: a longitudinal study. *International Small Business Journal*, 22(3), 249-271.
- Lima, L. (2004). *Personality and Motivational Characteristics of the Successful Mentor*. Thèse de doctorat. University of South Florida, Tampa, FL.
- Livney Debrulle, A. G. (2008). *Relations entre motivation à la formation et apprentissages formels ou informels pour les chefs d'entreprise artisanale*. Mémoire. Université de Rouen, Rouen.
- Lorrain, J. et Laferté, S. (2006). Support needs of the young entrepreneur. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 19(1), 37-48.
- MacPherson, M. (2009). Entrepreneurial learning: secret ingredients for business success. *Training and Development*, 63(7), 46-51.
- Marion, S. (1999). *L'évaluation de projets de création d'entreprise dans le cadre d'une intervention financière*. Thèse de doctorat. Université Jean Moulin, Lyon.
- MDEIE. (2008). *Taux de survie des nouvelles entreprises au Québec*. Québec.
- MDEIE. (2010). *Vers une stratégie de l'entrepreneuriat*. Québec.
- Miettinen, A. (2003). Mentoring for entrepreneurs as an education intervention. *Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble, France, 8-10 septembre*.

- Minniti, M. et Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship theory and practice*, 25(3), 5-16.
- Murphy, S. E. et Ensher, E. A. (2006). Establish a Great Mentoring Relationship. *TD*, 60(7), 27-28.
- Murray, M. (2001). *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring process*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nandram, S. S. (2003). Entrepreneurs' need for mentoring and their individual differences. *International Conference on Small Business, Belfast, Irlande du Nord, 15-18 juin*.
- Neveu, V. (2004). *La confiance organisationnelle: définition et mesure*. Dans XVII^e Congrès de l'AGRH-Le travail au coeur de la GRH. Reims, 16-17 novembre.
- Noe, R. A. (1988). An Investigation Of The Determinants Of Successful Assigned. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New-York: McGraw-Hill.
- O'Neill, R. M. (2005). An examination of organizational predictors of mentoring functions. *Journal of Managerial Issues*, 439-460.
- OCDE. (2004). Caractéristiques et importance des PME. *Revue de l'OCDE sur le développement*, 2(5), 37-46.
- Ozgen, E. et Baron, R. A. (2007). Social sources of information in opportunity recognition: Effects of mentors, industry networks, and professional forums. *Journal of Business Venturing*, 22(2), 174-192.
- Papadaki, E. et Bassima, C. (2002). *Les facteurs déterminants de la croissance des micro-entreprises*: Industrie Canada.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Pellegrini, E. K. et Scandura, T. A. (2005). Construct equivalence across groups: an unexplored issue in mentoring research. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 323-335.
- Picard, C. et Thevenard-Puthod, C. (2010). *Le tutorat: nouvelle voie d'accompagnement des repreneurs en situation post-reprise? Les enseignements d'une expérience*

menée à l'échelle européenne. Dans 10^e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME. Bordeaux, France, 27-29 octobre.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. et Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(4), 399-424.
- Poulin, R., Duchesne, S. et Ratelle, C. (2010). Profils de buts d'apprentissage et caractéristiques personnelles des élèves au début du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(1), 44-54.
- Rae, D. (2000). Understanding entrepreneurial learning: a question of how? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(3), 145-159.
- Rae, D. et Carswell, M. (2001). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8(2), 150-158.
- Ragins, B., Cotton, J. et Miller, J. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1177-1194.
- Ragins, B. R. (1997). Diversified mentoring relationships in organizations: A power perspective. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 22(2), 482-521.
- Ragins, B. R. (2002). Understanding diversified mentoring relationships: definitions, challenges and strategies. Dans *Mentoring and Diversity* (pp. 23-53). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Ragins, B. R. et Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529.
- Ragins, B. R. et McFarlin, D. B. (1990). Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37(3), 321-339.
- Sammut, S. (1998). *Jeune entreprise. La phase cruciale du démarrage*. Paris: L'Harmattan.

- Sammut, S. (2003). L'accompagnement de la jeune entreprise. *Revue française de gestion*, 3), 153-164.
- Scandura, T. et Ragins, B. (1993). The effects of sex and gender role orientation on mentorship in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 43(3), 251-265.
- Scandura, T. et Williams, E. (2001). An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 342-363.
- Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 169-192.
- Sexton, D. L., Upton, N. B., Wacholtz, L. E. et McDougall, P. P. (1997). Learning needs of growth-oriented entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 12(1), 1-8.
- Simard, P. et Fortin, J. (2008). Mentorat des entrepreneurs. *Gestion*, 33(1), 10-17.
- Sosik, J. J., Lee, D. et Bouquillon, E. A. (2005). Context and Mentoring: Examining Formal and Informal Relationships in High Tech Firms and K-12 Schools. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(2), 94-108.
- Spector, P. E. (2006). Method variance in organizational research. *Organizational Research Methods*, 9(2), 221-232.
- St-Jean, E. (2008). La formation destinée à l'entrepreneur novice: exploration des possibilités offertes par le mentorat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 7(1), 1-22.
- St-Jean, E. (2009). *Retombées et facteurs de succès d'une relation de mentorat d'entrepreneur novice selon la perspective du mentoré*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec, Canada.
- St-Jean, E. (2011). Mentor functions for novice entrepreneurs. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 17(1), 1-16.
- St-Jean, E. et Audet, J. (2007). *Le mentorat de l'entrepreneur novice: identification des facteurs menant à la satisfaction du mentoré*. Dans 5^e Congrès International de l'Académie de l'Entrepreneuriat. Sherbrooke, Québec, Canada, 3-5 octobre.

- St-Jean, E. et Audet, J. (2008). *Le rôle du mentor dans le développement des apprentissages de l'entrepreneur novice*. Dans 9e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME. Belgique, 29-31 octobre.
- St-Jean, E. et Audet, J. (2009a). *Le mentorat permet-il de développer le sentiment d'auto-efficacité de l'entrepreneur novice?* Dans 6^e congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat. Sophia Antipolis, 19-21 novembre.
- St-Jean, E. et Audet, J. (2009b). The role of mentoring in the learning development of the novice entrepreneur. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1-22.
- St-Jean, E. et Audet, J. (2010). L'influence du mentorat dans la carrière de l'entrepreneur novice: le rôle ambiguë des apprentissages. *Entrepreneurial Practice Review*, 1(2), 94-109.
- St-Jean, E., Audet, J. et Boucher, N. (2007). *L'apprentissage de l'entrepreneur réalisé dans le cadre d'une relation de mentorat: exploration des possibilités*. Dans 24^e Congrès annuel du CCPME/CCSBE. Kelowna, C.B, 1-3 novembre.
- St-Pierre, J., Beaudoin, R. et Desmarais, M. (2002). *Le financement des PME canadiennes: Satisfaction, accès, connaissance et besoins*: Industrie Canada.
- Stead, V. (2005). Mentoring: a model for leadership development? *International Journal of Training and Development*, 9(3), 170-184.
- Sullivan, R. (2000). Entrepreneurial learning and mentoring. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(3), 160-175.
- Thiétart, R.-A. (2007). *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod.
- Thornhill, S. et Amit, R. (2003). *Comprendre l'échec: mortalité organisationnelle et approche fondée sur les ressources*: Statistique Canada.
- Turban, D., Dougherty, T. et Lee, F. (2002). Gender, race, and perceived similarity effects in developmental relationships: The moderating role of relationship duration. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 240-262.
- Vaesken, P., Torterat, C. et Fouconier, A. (2007). *Innovation dans les méthodes d'accompagnement du créateur: vers le développement d'une formation au métier d'accompagnateur en couveuses d'entreprises à l'Essai*. Dans 5^e Congrès International de l'Académie de l'Entrepreneuriat. Sherbrooke, 3-5 octobre.

- Valéau, P. (2006). L'accompagnement des entrepreneurs durant les périodes de doute. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 5(1), 31-57.
- Van Gelder, J., De Vries, R., Frese, M. et Goutbeek, J. (2007). Differences in Psychological Strategies of Failed and Operational Business Owners in the Fiji Islands*. *Journal of Small Business Management*, 45(3), 388-400.
- Wallace, J. E. (2001). The benefits of mentoring for female lawyers. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 366-391.
- Walters, R. O., Eddleston, K.-A. et Simione, K. (2010). Satisfaction with mentoring relationships: does gender identity matter? *Career Development International*, 15(2), 100.
- Wanberg, C., Kammeyer-Mueller, J. et Marchese, M. (2006). Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 410-423.
- Wanberg, C., Welsh, E. et Hezlett, S. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in personnel and human resources management*, 22(39-124).
- Wanberg, C., Welsh, E. et Kammeyer-Mueller, J. (2007). Protégé and mentor self-disclosure: levels and outcomes within formal mentoring dyads in a corporate context. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 398-412.
- Waters, L., McCabe, M., Kiellerup, D. et Kiellerup, S. (2002). The role of formal mentoring on business success and self-esteem in participants of a new business start-up program. *Journal of Business and Psychology*, 17(1), 107-121.
- Wikholm, J., Henningson, T. et Hultman, C. (2005). *Demand of mentoring among new starters*. Dans ICSB 50th World Conference, International Council for Small Business. Washington, DC, 15-18 juin.

ANNEXE A-LE QUESTIONNAIRE INTERNET

Le questionnaire était disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=pVruP1SB_2bPilt93fkcd9A_3d_3d

À noter que la mise en page diffère dans la version en ligne et que les titres indiquant les mesures ne sont pas indiqués et servent seulement à guider le lecteur, tout comme pour les lettres qui suivent les items. Aussi, lorsque c'est propice, les items seront automatiquement mélangés pour la plupart des construits.

Relation de mentorat

Les prochaines questions concernent votre jumelage avec un mentor de la Fondation de l'entrepreneurship et de leurs partenaires (CLD, SADC, Chambre de Commerce, etc.). Si vous avez été jumelé à plus d'un mentor, veuillez vous limiter à la relation la plus pertinente que vous avez eue.

Votre relation de mentorat a débuté le : __mois __année

En moyenne, combien de minutes duraient les rencontres ? SÉLECTION (moins de 30 minutes, entre 30 et 45 minutes, entre 45 et 60 minutes, entre 60 et 75 minutes, entre 75 et 90 minutes, entre 90 et 105 minutes, entre 105 et 120 minutes, plus de 120 minutes)

À quelle fréquence se produisaient les rencontres ? SÉLECTION (Moins de 4 fois par année, une fois aux deux mois, une fois par mois, à chaque trois semaines, ou plus de deux fois par mois)

Votre mentor a-t-il déjà travaillé dans le même secteur d'activité que vous ? (OUI/NON)

Au moment du jumelage, votre mentor était : Actif/retraité

Votre mentor était : Homme/femme

Votre mentor a passé la majeure partie de sa carrière comme :

- Entrepreneur
- Cadre dans une entreprise privée
- Fonctionnaire
- Autre/ Ne sais pas

Dans quelle cellule de mentorat avez-vous été jumelé ?

Nom de la cellule et ville _____

Comment s'est fait le jumelage ?

- J'ai choisi mon mentor
- Mon mentor m'a choisi
- Le coordonnateur a fait le jumelage

Phases de la relation

Veuillez indiquer dans quelle phase se situe votre relation de mentorat :

Phase	Description	Cochez
1	On apprend à se connaître, on évalue le potentiel de réussite de notre relation et on fixe les objectifs à atteindre.	<input type="radio"/>
2	La confiance est établie. On travaille ensemble à atteindre les objectifs fixés.	<input type="radio"/>
3	La relation « plafonne ». Le mentor ne peut plus vraiment m'aider. On se rencontre par habitude et je songe à cesser les rencontres.	<input type="radio"/>
4	La relation de mentorat est terminée mais on se revoit pour d'autres raisons, par exemple, pour prendre des nouvelles.	<input type="radio"/>
5	La relation initiale est terminée et on ne se revoit plus.	<input type="radio"/>
6	Autre	

Votre relation de mentorat est-elle terminée ? (OUI OU NON)

Si oui, quand a-t-elle pris fin ? ____mois __année

Périodes de doute

Nous aimerions connaître votre opinion à propos des sentiments que vous avez pu vivre avant de débiter votre relation de mentorat. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes :

(de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord »)

	Fort. Désaccord...à....Fort. Accord						
Avant ma relation de mentorat...	1	2	3	4	5	6	7
j'ai déjà pensé abandonner mon projet d'affaires							
j'ai vécu des moments de découragement face à mon projet d'affaires							
Mon entreprise était parfois comme un boulet accroché à mes pieds							
J'ai envisagé de devenir salarié pour une autre organisation							

SAUT DE PAGE

INFORMATION SUR LE MENTORÉ

Dévoilement de soi

Lorsque vous rencontrez un étranger du même sexe que vous, dans quelle mesure discuteriez-vous des sujets suivants :

(de « 1-Je n'en discuterais jamais » à « 7-J'en discuterais sans gêne et sans réserve »)

	1-Discuterais jamais...à....7-Discuterais sans gêne						
	1	2	3	4	5	6	7
De mes habitudes et manies							
Des choses que j'ai faites et dont je me sens coupable							
Des choses que je ne ferais pas en public							
De mes sentiments intimes							
De ce que j'aime et n'aime pas à propos de moi							
De ce qui est important pour moi dans la vie							
De ce qui fait de moi la personne que je suis							
De mes pires peurs							
Des choses que j'ai faites dont je suis fier							
De mes relations intimes avec les autres							

Orientation vers l'apprentissage

Nous aimerions savoir dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :

(de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord »)

	Fort. Désaccord...à....Fort. Accord						
	1	2	3	4	5	6	7
Avoir l'opportunité d'accomplir un travail qui me permet de relever un défi est important pour moi							
Lorsque je n'arrive pas à accomplir une tâche difficile, ça m'incite à y travailler encore plus fort la fois suivante							
Je préfère travailler sur des tâches qui me forcent à apprendre de nouvelles choses							
Avoir l'opportunité d'apprendre de nouvelles choses est important pour moi							
Je donne le meilleur de moi-même lorsque je travaille sur une tâche passablement difficile							
Je m'efforce d'améliorer mes performances passées							
Avoir l'occasion de développer de nouvelles habiletés est important pour moi							

Lorsque j'ai de la difficulté à résoudre un problème, j'aime essayer différentes approches pour voir laquelle va fonctionner							
--	--	--	--	--	--	--	--

Choix de carrière

Nous aimerions mieux connaître certains de vos sentiments à l'égard de votre choix de carrière. Vous devez penser à la manière dont vous vous sentez aujourd'hui. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes :

(de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord »)

	Fort.désaccord...à....Fort. Accord						
	1	2	3	4	5	6	7
J'ai l'impression que mon travail est parfois vide de sens (A)							
J'aime faire les tâches reliées à mon travail (A)							
J'ai un sentiment de fierté en accomplissant mon travail (A)							
Mon travail est agréable (A)							
Je me sens différent d'un salarié dans une entreprise (B)							
Je ne voudrais pas cesser d'être à mon compte (C)							
J'ai l'intention de quitter le monde des affaires (C)							
Je planifie demeurer entrepreneur aussi longtemps que possible (C)							
Je pense à cesser d'être à mon compte dans la prochaine année (C)							
Je suis un « vrai » entrepreneur (B)							
Je pense parfois à abandonner mon projet d'affaires (D)							
Je vis des moments de découragement face à mon projet d'affaires (D)							
Mon entreprise est parfois comme un boulet accroché à mes pieds (D)							
J'envisage de devenir salarié pour une autre organisation (D)							

- (A) Satisfaction à l'emploi
- (B) Image de soi entrepreneuriale
- (C) Intention de demeurer dans la profession
- (D) Période de doute actuelle

SAUT DE PAGE

Fonctions du mentor

Nous aimerions maintenant mieux connaître certains rôles que votre mentor a pu jouer lors de votre relation de mentorat. En premier, nous voulons vérifier son soutien psychologique à votre égard. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants :

(de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord »)

	Fort. Désaccord...à....Fort. Accord						
	1	2	3	4	5	6	7
Il me permet de me faire une image précise de moi et de mon entreprise (A)							
Je sens qu'il a confiance en mes capacités (C)							
Il est une personne à qui je peux me confier (D)							
Il met en lumière mes forces et faiblesses (A)							
Il me calme lorsque je suis tendu (B)							
Il est un bon confident (D)							
Je connais très bien la manière dont il me perçoit (A)							
Il me sécurise (B)							
Il me motive (C)							
Il me permet d'obtenir du <i>feedback</i> (A)							
Je le considère comme un ami (D)							
Il m'encourage à persévérer (C)							
Il m'aide à relativiser mes problèmes (B)							
Il croit que je peux réussir comme entrepreneur (C)							
Il est plus qu'une simple connaissance d'affaires (D)							

(A) Réflecteur

(B) Sécurisation

(C) Motivation

(D) Confident

Nous aimerions maintenant connaître le soutien qu'il vous a offert au niveau de votre carrière d'entrepreneur. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants :

(de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord »)

	Fort. Désaccord...à....Fort. Accord						
	1	2	3	4	5	6	7
Il met en lumière les conséquences liées à mes décisions (C)							
Il me suggère de nouvelles options (D)							
Il me met en relation avec des gens qu'il connaît (A)							
Il me propose d'autres points de vue (D)							
Il me fait profiter de l'expertise qu'il possède (B)							
Il me donne des informations techniques (B)							
Il n'hésiterait pas à me contredire s'il n'était pas d'accord (C)							
Il me présente à des personnes de son entourage (A)							
Il partage ses savoirs et ses connaissances (B)							
Il m'aide à clarifier le problème vécu (D)							

Il me suggère des individus qui peuvent m'aider (A)							
Il m'oblige à démontrer la justesse de mes idées (C)							
Il me fournit des informations et des renseignements reliés au monde des affaires (B)							
Il me donne des conseils à propos de mes problèmes (D)							
Il est prêt à me faire bénéficier de ses contacts (A)							
Il critique mes décisions de manière constructive (C)							

- (A) Intégration
 (B) Soutien informationnel
 (C) Confrontation
 (D) Guide

Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants :

(de « 1-*Fortement en désaccord* » à « 7-*Fortement en accord* »)

	Fort. Désaccord...à....Fort. Accord						
	1	2	3	4	5	6	7
Il me sert de modèle (A)							
Il m'expose ses réussites et ses échecs (A)							
Il est un bon exemple d'entrepreneur (A)							
Il me fait part de ses expériences d'affaires et de vie (A)							

- (A) Modèle de rôle

SAUT DE PAGE

Dans cette section, nous allons explorer certains aspects qui concernent votre relation de mentorat, particulièrement les différents rôles qu'a joué votre mentor.

Apprentissage et satisfaction avec le mentor

Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants :

(de « 1-*Fortement en désaccord* » à « 7-*Fortement en accord* »)

	Fort. Désaccord...à....Fort. Accord						
	1	2	3	4	5	6	7
J'ai appris beaucoup de mon mentor (A)							
Mon mentor m'a apporté de nouvelles perspectives sur plusieurs choses (A)							
Mon mentor et moi avons appris ensemble, en collaboration (A)							
Il y a un apprentissage réciproque qui s'est produit avec mon							

mentor (A)							
Mon mentor a partagé avec moi beaucoup d'informations qui m'ont aidé dans mon développement professionnel (A)							
Je suis satisfait de mon mentor (B)							
Mon mentor n'a pas réussi à répondre à mes besoins (B)							
Mon mentor a été efficace dans son rôle (B)							
Mon mentor m'a déçu (B)							

(A) Niveau d'apprentissage dans la relation (UTILE POUR LA FONDATION)

(B) Niveau de satisfaction avec le mentor (UTILE POUR LA FONDATION)

Un mentor peut intervenir auprès de son mentoré de différentes manières. Nous aimerions savoir dans quelle mesure il adoptait certaines approches lors de vos rencontres et discussions. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants :

(de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord »)

	Fort. Désaccord...à....Fort. Accord						
	1	2	3	4	5	6	7
Je possède les mêmes valeurs que mon mentor (A)							
Mes intérêts personnels concordent avec ceux de mon mentor (A)							
La personnalité de mon mentor est semblable à la mienne (A)							
Mon mentor et moi voyons les choses de la même manière (A)							
Je peux faire confiance en mon mentor (B)							
Mon mentor est une personne fiable sur laquelle je peux compter (B)							
Mon mentor se comporte de manière prévisible (B)							

(A) Similitude perçue

(B) Niveau de confiance

Styles d'intervention du mentor

Un mentor peut intervenir auprès de son mentoré de différentes manières. Nous aimerions savoir dans quelle mesure il adoptait certaines approches lors de vos rencontres et discussions.

Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants :

(de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord »)

	Fort. Désaccord...à....Fort. Accord						
	1	2	3	4	5	6	7
Il m'amène à trouver mes réponses tout seul (M)							

Il est disponible rapidement si j'ai besoin de lui (E)							
Il me donne des travaux précis à accomplir (D)							
Il s'assure de ma progression (E)							
Il me pose les bonnes questions pour me faire réfléchir (M)							
Je le sens engagé dans la relation de mentorat (E)							
Il ne me dit pas quoi faire (M)							
Il est plutôt directif (D)							
Il fait le suivi de nos rencontres et de nos discussions (E)							
Il me donne des réponses à mes questions (D)							

M = Maïeutique
D = Directif
E = Engagé

Jusqu'à maintenant, à combien de personnes votre mentor vous a-t-il présenté ? CHOIX (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et plus)

SAUT DE PAGE

Sentiment d'auto-efficacité

Nous aimerions maintenant savoir dans quelle mesure vous vous croyez capable d'accomplir certaines tâches relatives au travail d'un entrepreneur. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants :

(de « 1-Fortement en désaccord » à « 7-Fortement en accord »)

	Fort. Désaccord...à...Fort. Accord						
	1	2	3	4	5	6	7
Je peux énoncer la vision que j'ai de mon entreprise et mes valeurs (A)							
Je peux inspirer les autres à endosser ma vision de mon entreprise et mes valeurs (A)							
Je peux développer un plan d'actions pour poursuivre une opportunité (A)							
Je peux demeurer productif sous le stress continu, la pression et les conflits (B)							
Je peux tolérer des changements inattendus dans l'environnement d'affaires de mon entreprise (B)							
Je peux persévérer face à l'adversité (B)							
Je peux percevoir les besoins non comblés dans le marché (C)							
Je peux reconnaître les produits voués au succès (C)							
Je peux discerner les opportunités (C)							
Je peux écrire des plans formels (D)							

Je peux traduire ma vision en stratégie (D)							
Je peux communiquer mes objectifs par écrit (D)							
Je peux gérer les dépenses (E)							
Je peux contrôler les coûts d'opération de mon entreprise (E)							
Je peux gérer les entrées et sorties de fonds (E)							
Je peux superviser, influencer et diriger (F)							
Je peux organiser et motiver les autres (F)							
Je peux faire rouler mon entreprise sans problème (F)							

- (A) ESE – Définition de l'objectif fondamental (Defining Core Purpose)
 (B) ESE – Débrouillardise face aux défis inattendus (Coping with Unexpected Challenges)
 (C) ESE – Reconnaissance d'opportunités (Opportunity Recognition)
 (D) ESE – Planification formelle (Formal Planning)
 (E) ESE – Gestion économique (Economic Management)
 (F) ESE – Compétence humaine et conceptuelle (Human/conceptual Competence)

Profil du participant et de l'entreprise

Avant de terminer, nous avons besoin d'obtenir certains renseignements concernant votre profil et celui de votre entreprise.

Vous êtes : Homme/Femme

Année de naissance : _____

Degré de scolarité : (CHOIX) (Secondaire et DEP, Collégial et technique, Universitaire 1^e cycle, Universitaire 2^e cycle et +).

Au moment du jumelage :

Aviez-vous une entreprise en opération ? (OUI/NON)

Si oui, quel était :

Le nombre d'employés de votre entreprise à temps plein ? _____

Le chiffre d'affaires ? (échelle graduée, Moins de 100K\$, 250K\$, 500K\$, 750K\$, 1M\$, 2M\$, 3M\$ et plus)

Les profits bruts (incluant les salaires et primes des actionnaires) ? (échelle graduée, Moins de 25K\$, 50K\$, 75K\$, 100K\$, 150K\$, 200K\$, et 250K\$ et plus)

Comment êtes-vous devenu propriétaire de cette entreprise ?

- Création, propriétaire unique
- Création, en équipe
- Achat d'une entreprise existante
- Relève de l'entreprise familiale

- Autre _____

En quelle année êtes-vous devenu propriétaire ? CHOIX__Année

Au moment où vous êtes devenu propriétaire, quel était votre niveau d'expérience dans ce secteur industriel ? (CHOIX)

- Aucune expérience
- Moins de un an d'expérience
- Entre un an et trois ans d'expérience
- Entre trois et cinq ans d'expérience
- Plus de cinq ans d'expérience

Au moment où vous êtes devenu propriétaire, quel était votre niveau d'expérience en gestion d'entreprise ? (CHOIX)

- Aucune expérience
- Moins de un an d'expérience
- Entre un an et trois ans d'expérience
- Entre trois et cinq ans d'expérience
- Plus de cinq ans d'expérience

Depuis votre jumelage, avez-vous : (SÉLECTION)

- La même entreprise qu'au moment du jumelage
- Vendu complètement l'entreprise
- Vendu en partie l'entreprise
- Fusionné avec une autre entreprise
- Fermé l'entreprise ou fait faillite

Depuis votre jumelage, lorsque vous comparez la croissance de vos ventes avec celle de vos principaux compétiteurs, vous pourriez dire qu'elle est :

- Beaucoup moins grande
- Un peu moins grande
- Semblable
- Un peu plus grande
- Beaucoup plus grande

Avez-vous une entreprise en opération actuellement ? (OUI/NON)

Est-ce la même qu'au moment du jumelage ? (OUI/NON/N.A.)

Aujourd'hui, quel est :

Le nombre d'employés de votre entreprise à temps plein ? _____

Le chiffre d'affaires ? (Moins de 100K\$, 250K\$, 500K\$, 750K\$, 1M\$, 2M\$, 3M\$ et plus)

Les profits bruts (incluant les salaires et primes des actionnaires) ? (échelle graduée, Moins de 25K\$, 50K\$, 75K\$, 100K\$, 150K\$, 200K\$, et 250K\$ et plus)

En comparaison à vos principaux concurrents, votre entreprise possède :

- Beaucoup moins d'actifs
- Un peu moins d'actifs
- Actifs semblables aux concurrents
- Un peu plus d'actifs
- Beaucoup plus d'actifs

En comparaison à vos principaux concurrents, votre entreprise est :

- Beaucoup moins profitable
- Un peu moins profitable
- Profits semblables aux concurrents
- Un peu plus profitable
- Beaucoup plus profitable

SAUT DE PAGE

Dans cinq ans d'ici :

Combien d'employés souhaitez-vous avoir dans votre entreprise dans cinq ans ?

Quel chiffre d'affaires souhaitez-vous avoir dans cinq ans ? (échelle graduée, Moins de 100K\$, 250K\$, 500K\$, 750K\$, 1M\$, 2M\$, 3M\$, 4M\$, 5M\$, 7M\$, 10M\$ et plus)

Selon vous, une croissance de 25% du nombre d'employés de votre entreprise sur une période de cinq ans serait quelque chose de :

- Tout à fait positif
- Assez positif
- Un peu positif
- Ni positif, ni négatif
- Un peu négatif
- Assez négatif
- Tout à fait négatif

Selon vous, une croissance de 100% (double) du nombre d'employés de votre entreprise sur une période de cinq ans serait quelque chose de :

- Tout à fait positif

- Assez positif
- Un peu positif
- Ni positif, ni négatif
- Un peu négatif
- Assez négatif
- Tout à fait négatif

SAUT DE PAGE

Nous envisageons éventuellement solliciter les mentors pour répondre à un questionnaire qui concerne leur profil psychologique. L'objectif sera de vérifier si certains profils psychologiques sont davantage propices pour devenir des mentors. EN AUCUN MOMENT LE MENTOR N'AURA ACCÈS À VOS RÉPONSES. Vos réponses respectives seront comparées de manière anonyme. Pour faciliter le jumelage de vos réponses à celles de votre mentor, nous aurions besoin du nom de votre mentor.

Acceptez-vous que vos réponses soient jumelées anonymement à celles de votre mentor ? (Oui/Non)

Quel était le nom de votre mentor ? _____

Souhaitez-vous obtenir les résultats de cette recherche sous forme de résumé ? (OUI/NON)

Si oui, vous souhaitez recevoir le résumé par : Courriel/POSTE ?

Indiquez vos coordonnées complètes. Notez que seul le chercheur aura accès à ces données et qu'elles seront détruites une fois l'information envoyée.

Aimeriez-vous participer éventuellement à d'autres recherches portant sur le mentorat d'affaires ? (OUI/NON)

SAUT DE PAGE

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à ce sondage portant sur les retombées et facteurs de succès du mentorat d'affaires. Vos réponses vont nous permettre de mieux connaître ces aspects importants et contribuer à améliorer les programmes de mentorat destinés aux entrepreneurs.

Si vous avez des questions sur cette recherche, vous pouvez contacter Etienne St-Jean, étudiant au doctorat, par téléphone au (819) 694-0354 ou par courriel à etienne.st-jean.l@ulaval.ca, ou Madame Josée Audet, professeure, au numéro de téléphone suivant : (418) 656-5435, ou à l'adresse courriel suivante : josee.audet@fsa.ulaval.ca.

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au
Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :
Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
Université Laval
Québec (Québec G1K 7P4
Secrétariat : (418) 656-3081
Télécopieur : (418) 656-3846 Courriel : ombuds@ombuds.ulaval.ca